

Das Problem der Willensfreiheit und seine Bedeutung für die Pädagogik bei Pestalozzi

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Würde eines Doktors der Philosophie
der Philosophisch-Historischen Fakultät
der Universität Basel

vorgelegt von
Ulrich Bühler
von Hemberg (St. Gallen)

Das Problem der Willensfreiheit
und seine Bedeutung für die Pädagogik bei Pestalozzi



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41548804_0026

Das Problem der Willensfreiheit und seine Bedeutung für die Pädagogik bei Pestalozzi

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Würde eines Doktors der Philosophie
der Philosophisch-Historischen Fakultät
der Universität Basel

vorgelegt von
Ulrich Bühler
von Hemberg (St. Gallen)



Buchdruckerei Keller Aarau 1957

Genehmigt von der Philosophisch-Historischen Fakultät auf Antrag
der Herren Prof. Dr. Leo Weber und Prof. Dr. Heinrich Barth.

Basel, den 19. November 1956

Prof. Dr. H. Fuchs
Dekan

Inhaltsübersicht

Einleitung	9
1. Zweck der Untersuchung und ihr Ort innerhalb der Pestalozziforschung	9
2. Bedeutung der Lesebemerkungen (1782—87) innerhalb des Gesamtwerkes. Beispiel	10
3. Die stoffgemäße Methode	14

Erster Teil

Die Problemlage vor den Nachforschungen

I. Der Mensch, eine Struktur von Kräften	18
1. Trieb (Naturfreiheit)	18
2. Wille	19
3. Kraft	20
II. Der Grundtrieb der Vervollkommnung	22
1. Einleitung	22
2. Vervollkommnung und Erkennen, Motivation und Gewissen	24
3. Gewissenspflicht	28
4. Bemühung und Anstrengung	29
5. Menschliche Freiheit als Bedingung der Vervollkommnung	30
III. Die freie Handlung	31
1. Fatum, Zufall und Notwendigkeit	31
2. Freiheit	36
a) Anthropologische Ursprungsfrage	36
b) Freiheit als Zustand	37
c) Freiheit als Akt sittlichen Erkennens	41
d) Überwindungskraft und Entschluß (Selbstverwirklichung und Zurechnung)	42
e) Freiheit und äußere Welt	45
f) Freiheit und Transzendenz	46

IV. Bildung (Erziehung) zur Freiheit	47
1. Bedeutung und Voraussetzung	47
2. Erziehung zur innern Freiheit (sittliche Selbstüberwindung)	49
a) Schonung des Rechtsgefühls	50
b) Pflege stiller «Bedecktheit»	51
c) Kräftebildung durch Erfüllung alltäglicher Pflichten, Glaube an Gott (Bitten, Berufsbildung)	52
d) Stimmung der Seele als innere Notwendigkeit zum sitt- lichen Handeln	54

Zweiter Teil

Das Problem der Willensfreiheit in den Nachforschungen

Einleitung	56
I. Das neue Menschenbild inbezug auf Trieb, Wille und Kraft	57
II. Selbstveredlung	66
III. Freiheit	74
1. Tierische	75
2. Bürgerliche	75
3. Sittliche oder Freiheit des Willens	76
4. Das Kontinuitätsprinzip und der freie Wille	79
IV. Bildung zur sittlichen Freiheit	81
Anhang: Vergleich mit den Lesebemerkungen	

Dritter Teil

Die Bedeutung der Willensfreiheit für die Elementarbildung

I. Möglichkeit und Grenzen der Elementarbildung inbezug auf «Natur» und «Freiheit»	85
II. Sittliche Bildung	87
1. Unterordnung der intellektuellen und physischen Bildung	87
2. Entwicklung der reinen Gefühle. Exkurs über sittliche Bil- dung und Unterricht	88
3. Bindung an das Gute durch Liebe und Glaube	90
4. Selbstüberwindung und das Problem des Bösen	92
5. Elementarbildung und Willensfreiheit	94

Vierter Teil

Die pädagogische Bedeutung der Willensfreiheit in den Spätwerken

I. Begriff der Willensfreiheit	96
1. Zweideutigkeit in der «Rede an mein Haus»	96
2. Einsaugungskraft des Guten und Bösen, Gewissen und Erbsünde	98
3. Freiheit und Gnade, zwei Betrachtungsweisen	99
4. «Gemeinkraft» im Schwanengesang	100
5. Freier Wille als Vermittler zwischen Zufälligem und Ewigem	101
6. Anerkennung der Willensfreiheit oder der pädagogische Glaube	102
II. Bildung (Hinlenkung) zur sittlichen Freiheit	102
1. Ziele der Erziehung	102
2. Neue Merkmale der Elementarbildung: Sprachkraft, reife Liebe, Individualkultur	102
3. Der Begriff der Erziehung und die Willensfreiheit, Versuch einer Interpretation	105

Fünfter Teil

Pestalozzis Stellung innerhalb des «Determinismus» und «Indeterminismus»

1. Der Determinismusstreit	108
2. Die organische Auffassung	109
3. Phänomene des sittlichen Bewußtseins für die Behauptung der Freiheit	110
4. Zwei Betrachtungsweisen	111
5. Unbegreiflichkeit der Freiheit	113
6. Der religiöse Aspekt. Zusammenfassung	113

Sechster Teil

Die Bedeutung der Freiheitsproblematik für die Pädagogik

I. Die Problemlage bei Kant	116
1. Transzendente und innere Freiheit	116

2. Bedeutung der innern Freiheit für die Pädagogik	117
3. Vergleich mit Pestalozzi	121
II. Die Stellung Herbarts	123
1. Zwischen Spinoza und Kant	123
2. Die Idee der innern Freiheit	125
3. Vergleich mit Pestalozzi	129
III. Freiheit und Erziehung in der Existenzphilosophie, im be- sondern bei Jaspers	131
1. Existentielle Freiheit und objektive Freiheiten	132
2. Appellierende Pädagogik	133
3. Vergleich mit Pestalozzi	135
IV. Die pädagogische Bedeutung der Freiheitsproblematik	138
1. Die pädagogische Freiheitsantinomie	138
2. Die pädagogische Relevanz der Freiheitsbegriffe	141
transzendente 141, innere 142, existentielle 143, metaphysische 145	
3. Der Ort der Freiheit in den pädagogischen Systemen	147
4. Zwei methodische Probleme:	
a) Freiheit und Autorität	149
b) Negative Erziehung, Ergebnis des sechsten Teils	151
5. Zusammenfassung der Pestalozzischen Konzeption	154
Anhang	
1. <i>Motivation</i> 2. <i>Naturbegriff</i>	158
Literaturangaben	162
Pestalozzis Schriften	162
Pestalozzi-Literatur	162
Übrige Literatur	164
Abkürzungen	168
Namen- und Sachregister	169

Einleitung

1

Stets fest überzeugt davon, daß die niederste Menschheit gebildet werden könne und müsse, hatte Pestalozzi für seine Lebensidee auf dem Neuhohe scheinbar erfolglos seine besten Jugendkräfte geopfert und nach dem Zusammenbruche seiner Anstalt versucht, in «Lienhard und Gertrud» seine Idee darzustellen.

Diesen beiden Lebenswerken folgte eine Zeit theoretischer Besinnung. Schon in der «Abendstunde eines Einsiedlers» (1780) hatte er leidenschaftlich die Frage gestellt: Was ist der Mensch? Sie hielt ihn sein Leben lang in Atem. In den «Nachforschungen . . . », an denen er jahrelang mit unsäglicher Mühe gearbeitet hatte, versuchte er, diese Frage zu beantworten. Der Mensch ist letztlich und als höchste Möglichkeit ein *sittliches* Wesen und als solches ein «Werk seiner selbst». Mit dieser Formel ist der Mensch unzweideutig als *freies* Wesen bestimmt. Das Problem der Freiheit gehört denn auch zu den zentralsten Fragen in Pestalozzis Werken.

Wie eindringlich und umfassend darin immer wieder die Freiheitsfrage gestellt wird, zeigt uns besonders deutlich Frieda Fischer-Züst in ihrer Zürcher Dissertation «Über Pestalozzis Freiheitsbegriff». Die Autorin befaßt sich darin nicht nur mit dem Thema der Willensfreiheit und der sittlichen Freiheit, sondern mit dem Freiheitsbegriff überhaupt, also auch mit seiner soziologischen Seite. Sie gibt gewissermaßen einen ersten umfassenden Überblick und versucht, den Freiheitsgedanken «in einer Entwicklung» darzustellen. Hingegen beleuchtet sie nicht die Beziehung der Freiheit zu Pestalozzis Anschauungen über Industrie, über Pädagogik usw. (3).

In der vorliegenden Untersuchung möchten wir deshalb *eine* dieser Beziehungen deutlicher hervorheben, indem wir fragen: Welche Bedeutung hat Pestalozzis Konzeption der Willensfreiheit für seine pädagogische Theorie? Dabei messen wir dem Nachweis einer Entwicklung weniger Wert bei als der Erhellung grundlegender Begriffsstrukturen. Für diesen ersten Zweck liegt der Arbeit zum Thema der Willensfreiheit aus den bisher erschienenen Bänden der kritischen Ausgabe eine umfangreiche Materialsammlung zugrunde, die durch das beigefügte Sachregister leicht zugänglich sein wird. Zweitens scheint uns nichts fruchtbarer zu sein als ein Vergleich mit den Auffassungen Kants, Herbarts und der Existenzphilosophie, soweit diese erzieherische Impulse in sich birgt.

Wenn wir im folgenden das Freiheitsproblem aus dem Gesamtwerke Pestalozzis isolieren, so sind wir uns bewußt, daß wir uns bei Pestalozzi nicht von den Begriffen verführen lassen dürfen, sondern immer wieder auf das Lebensganze zurückkommen müssen ¹⁾. Freiheit läßt sich in ihrer ganzen Problemweite nicht isolieren, sie repräsentiert, wie wir noch sehen werden, gewissermaßen das Ganze des menschlichen Wesens. Deshalb entgleitet sie uns auch immer wieder, wo wir meinen, sie gefaßt und bestimmt zu haben. Außer bei Kant, beim nachfolgenden Kritizismus und bei der Existenzphilosophie finden wir diesen Sachverhalt vielleicht nirgends deutlicher ausgedrückt als bei Pestalozzi. Das wird uns der Nachvollzug seiner wechsellvollen Gedankengänge besonders deutlich zeigen. Obwohl nicht definierbar, ist für ihn außer Gott nichts gewisser als die Freiheit des menschlichen Wollens.

Dieses Moment des Unfaßbaren überträgt sich bei Pestalozzi auch auf das pädagogische Tun. Der pädagogische Positivismus erhält dadurch eine deutliche Schranke. Pädagogik als Ganzes ist nicht durchschaubare Kunst des Führens; Freiheit ist nicht verfügbar, sondern bleibt Problem, das uns, zur Besinnung aufrufend, den geraden Weg konstruktiver pädagogischer Technik versperrt. Nur wo wir uns verantwortungsbewußt unmittelbar in den pädagogischen Bezug hineinstellen, dort allein verwirklicht sich Freiheit.

Mit diesen Formulierungen greifen wir — nicht dem Sinne nach — Pestalozzi weit voraus. Dennoch wagen wir es, die vorliegende Untersuchung mit dem Blick auf die Gegenwart abzuschließen, auf die, als auf die Nachwelt, Pestalozzi nicht zuletzt auch seine Hoffnungen gesetzt hat ²⁾.

2

In den Jahren 1785—86 hat Pestalozzi besonders intensiv über die Willensfreiheit nachgedacht. In den «Berlinischen Monatsschriften» sind einzelne Aufsätze zu diesem Thema erschienen, so von Kants Gegner Eberhard, von Moses Mendelsohn und vom Berliner Arzt Selle. Pestalozzi hat diese Aufsätze gelesen und dazu kritische Bemerkungen niedergeschrieben. Beiträge Kants, die zwar nicht im besondern die Willensfreiheit betreffen, hat er bei der Lektüre offenbar übergangen.

Hätte er aus diesen Aufsätzen nur wichtige Formulierungen exzerpiert,

¹⁾ Zander, 62.

²⁾ S. XII, 472. (Die Art und Weise des Zitierens ist in der Vorbemerkung zum Literaturverzeichnis erklärt.)

so würden wir auf die vorliegende Untersuchung verzichtet haben. Nun ist er aber beinahe umgekehrt vorgegangen. Wohl hat er sich einzelne Sätze oder kleinere Abschnitte notiert, aber daran anschließend selbstständig weitergedacht und Stellung zu einzelnen Thesen bezogen, Fragen gestellt und einzelne Gedanken als verfehlt abgewiesen.

Ein Vergleich der Lesebemerkungen mit den «Nachforschungen» zeigt eine so auffallende Ähnlichkeit in der Konzeption wichtiger Begriffe, daß wir in jenen wichtige Vorarbeiten zu den «Nachforschungen» vorfinden. Walter Asmus meint, die Bemerkungen seien «ihrem sachlichen Gehalte» nach den «Nachforschungen» fast ebenbürtig³⁾. Sie scheinen uns auch deshalb besonders wertvoll zu sein, weil sie im Vergleich zu den «Nachforschungen» die Begrifflichkeit des jüngern Pestalozzi unmittelbar enthalten und dadurch der historischen Forschung wertvolle Hinweise geben können. Wir verweisen auf Hans Stettbachers «Beiträge zur Kenntnis der Moralpädagogik Pestalozzis», wo inbezug auf diese Bemerkungen erstmals versucht worden ist, die historischen Linien deutlich zu ziehen⁴⁾.

Auf die Frage, warum wir unsere Untersuchung erst mit den «Lesebemerkungen» beginnen und die Frühschriften nicht berücksichtigen, können wir nur antworten, daß bei Pestalozzi selbst die von uns gemeinte Fragestellung erst mit diesen Bemerkungen einsetzt. Im übrigen werden wir in Einzelfragen auch auf die Frühwerke verweisen müssen.

Zur Einführung sowohl in die Art und Weise, wie sich Pestalozzi mit Aufsätzen anderer auseinandersetzt, als auch als kurzer Überblick über die Problemlage selbst sei hier eine der Lesebemerkungen als Beispiel vorweggenommen.

In der «Berlinischen Monatsschrift»⁵⁾ erschien im Jahre 1783 der Aufsatz «Über Freiheit und Notwendigkeit» von Moses Mendelsohn. Der Berliner Philosoph unterscheidet darin die wirkende Ursache von der Endursache. Diese liegt der willkürlichen Handlung zu Grunde, während die wirkende Ursache eine unwillkürliche Handlung bewirkt. «Willkürlich ist also jede Handlung, jede Veränderung, welche die Wirkung irgend einer Endursache ist, oder bei deren Entstehung die Endursache zur wirkenden Ursache geworden»(6). Mendelsohn setzt unwillkürliche und notwendige Handlung gleich. Zwischen der willkürlichen und der unwillkürlichen hebt sich eine Handlung vermischter Natur ab, «wenn die

³⁾ 45.

⁴⁾ 13—42.

⁵⁾ 2. Bd. 7. Stck. S. 1 ff.

Endursachen nicht die einzigen vollständig wirkenden Ursachen der Veränderung, sondern nur eine Mitursache derselben sind» (7). «Da ich mir meiner Endursachen dunkel, klar, oder deutlich bewußt sein kann, so kann ich auch zur Handlung durch Instinkt, Triebfedern, oder Bewegungsgründe angespornt werden. In dem letzten Falle handle ich freiwillig» (7). «Vorhergesehene Vergeltung wirkt auf das System der Endursachen und vermittelt derselben auf unsere freiwilligen Entschlüssen» (7). Diese Wirkung ist nun keineswegs mechanischer Natur; denn «die Erkenntnis des Guten und Bösen ...» macht «das einzige Triebwerk» aus. «Das Gute, das ich begehre, verlange, wünsche, erwarte, ist die Federkraft; und mein Wille, meine Neigung, mein Instinkt das Räderwerk, das durch Vorstellen oder Empfindung von jenem ins Spiel gesetzt wird» (8). «Bloßes eigensinniges Belieben» ist nicht auf das Gute ausgerichtet und deshalb unfrei. Dem Narren fehlt es an Erkenntnis des Wahren, dem Schurken an der Erkenntnis des Guten. Soweit Mendelsohn.

Anna Pestalozzi hat den ganzen knapp und präzise gefaßten Aufsatz nahezu wörtlich abgeschrieben ⁶⁾, ihr Gatte fügte wichtige Bemerkungen bei. Inhalt und Umfang der Bemerkungen zeigen, wie selbständig, von den Fragen im Innersten bewegt, Pestalozzi Stellung bezieht.

Wir wollen nun *seinen* Erörterungen folgen, die ihrerseits zu einer kleinen Abhandlung angewachsen sind und in deren weiterem Verlauf er sich nicht mehr Mendelsohns Thematik zuwendet. Wir stoßen auf eine ganz andere Begrifflichkeit und wundern uns, daß Pestalozzi nicht auf ein zentrales Problem des Aufsatzes eintritt, nämlich auf das Verhältnis der *causae efficientes* zu den *causae finales* und ihre Zwischenglieder, sondern eine einleitende Frage aufgreift und versucht, diese zu beantworten, obschon sie der Autor als verfehlt abweist.

Im Aufsatz heißt es einleitend, Jerusalem setze die Freiheit in das Vermögen, eine Handlung zu suspendieren, bis man den Gegenstand auf allen Seiten bedächtig geprüft habe. Daran knüpft Pestalozzi die Frage: «Inwieweit ist der Entschluß, eine Handlung zu suspendieren, selbst eine Handlung, die auch von äußern Motiven abhängt, oder inwieweit ist er *fry?*» ⁷⁾ Diese Fassung unterscheidet sich vom Aufsatz durch den Zusatz «*äußern*». Geht es bei Mendelsohn um Motivierung als solche, so fragt Pestalozzi nach *äußern* und damit auch nach *inneren* Motiven. Von dieser schon im Ansatz verschiedenen Problemstellung aus philosophiert

⁶⁾ IX 425, 34.

⁷⁾ IX 425, 34 ff.

nun Pestalozzi selbständig weiter, ohne sich wieder der Vorlage zuzuwenden.

Er nimmt an, der Entschluß, eine Handlung zu suspendieren, sei insofern frei, als er von einer *Stimmung der Seele* abhänge (also nicht von äußern Motiven). Diese Stimmung ist ihrerseits von einer freien bildenden Handlung erzeugt. Er gerät nun aber nicht in die Gefahr eines regressus in infinitum; denn diese die Stimmung schaffende, freie Handlung wird zum Probleme. Ist nicht etwas in uns, fragt er, das sich seiner Freiheit oder vielmehr der Pflicht, zur Freiheit emporzustreben, bewußt ist, und hangen diese Handlungen nicht von uns ab? Die *Erfahrung* in unserer Seele fordert uns auf, gegen unseren Willen und unsere Neigung nach besserer Erkenntnis zu handeln ⁸⁾).

Pestalozzi nimmt ein Freiheitsbewußtsein an. Mit phänomenologisch anmutender Methode forscht er fragend nach den möglichen Formen dieses Bewußtseins. Er stößt dabei auf das Bewußtsein des Sich-anstengens-könnens, des Rechtes und des Unrechtes (Gefühl für das Bessere, Gewissen), auf ein Fehlerbewußtsein, auf das Bewußtsein «Vorwürfe anzuhören», auf das Bewußtsein des Sollens und Nichtwollens sowie des Wählens und des Verwerfen-könnens.

Doch das Freiheitsbewußtsein allein scheint ihm nicht zu genügen. Er fragt auch nach der Freiheit in den Akten des Entschlusses, der Anstrengung, der Bemühung, des tätigen Strebens, des Sich-instand-stellens und des Überwindens. Unfreiheit wäre Nachlässigkeit, Untätigkeit inbezug auf das Bessere. Er will unterscheiden zwischen «Willen» und «Entschließungsvermögen» und meint, das Moment der Freiheit sei nur in diesem enthalten.

Neben dem scharfen Blick auf die Sachverhalte selbst fehlt aber auch das theoretisch konstruktive Moment nicht. Die Formen des Freiheitsbewußtseins und der freien Akte erklärt er durch die Annahme eines Grundtriebes der Vervollkommnung.

Auch mit den nicht weniger traditionellen Termini Freiheit und Notwendigkeit versucht er, das Problem zu erhellen, indem er zwei Arten der Notwendigkeit annimmt (wahrscheinlich physische und moralische), an deren Grenzen oder Übergangsstelle der Ort der Freiheit wäre ⁹⁾).

Seine Ausführungen lassen vermuten, daß er unbewußt zwei Freiheits-

⁸⁾ Vgl. XI 325, 25 ff. (Erfahrung meiner selbst, der Kraft meiner selbst über mich selbst).

⁹⁾ Die Stelle IX 427, 3 f. kann doppelt interpretiert werden, je nachdem wir das Wort «scheinen» oder das Wort «nur» betonen. Wir akzentuieren hier das «nur» und verweisen auf 427, 14 ff. und auf 20 ff. und 24 ff.

begriffe denkt und verwendet: 1. Freiheit als *Akt* der Bemühung um das Bessere (Gute), 2. Freiheit als Zustand, Stimmung der Seele, aus der heraus der Mensch, unabhängig von den Naturtrieben, wählen oder verwerfen kann.

Mit seiner theoretischen Besinnung bricht der Dichter von «Lienhard und Gertrud» bezeichnenderweise nicht ab, sondern legt größten Wert darauf, daß der Mensch «in sich selbst den Seelenzustand», die echte Stimmung der Seele, «auffaßt und *bildet*»; dabei weist er nachdrücklich auf historische Lehren hin, wie die der Wiedergeburt, der Bearbeitung des innern Menschen, auf das Ausziehen des Fleisches und endlich auf die «Freiheit der Kinder Gottes». Doch sieht er in diesen Lehren nur willkürliche, zufällige Formen des von ihm selbst entwickelten Gedankens, daß Bildung, Freiheit und Moralität «ganz von den Bemühungen abhängen, mit welchen er dem erkanteten Wahren und Guten treu sein zu können und die Entschließungen auch mit Aufopferung aller Reizen seines natürlichen . . . Willens durchzusetzen sich in Stand zu stellen sucht» ¹⁰⁾.

Diese Gegenüberstellung des Aufsatzes von Moses Mendelsohn und Pestalozzis Bemerkungen hat uns zweierlei deutlich gezeigt: 1. die durchwegs selbständige Stellungnahme Pestalozzis, 2. das theoretische Interesse steht deutlich im Dienste eines umfassenderen pädagogischen Anliegens.

Da auch die andern Lesebemerkungen zur Frage der Willensfreiheit dieses Gepräge der Ursprünglichkeit haben, liegt darin gewiß wertvolles Gedankengut für unsere Problemstellung vor.

3

Wir setzen voraus, daß schon beim jungen Pestalozzi eine von seiner Person her bedingte, sinnvoll geordnete und als Ganzes in sich zusammenhängende Begrifflichkeit seinem Werke zugrunde liegt. Um diese möglichst unverfälscht darzustellen, verzichten wir in den vier ersten Teilen möglichst auf Deutungen und Erklärungen sowie auf die bereits vorliegenden Interpretationen der Pestalozzi-Literatur. Der Leser wird dadurch umso besser selbst unvoreingenommen interpretieren und historische Linien ziehen können. Nur die eine Schwierigkeit können wir nicht umgehen: der Stoff muß irgendwie geordnet werden. Dabei wollen wir aber Pestalozzis Gedanken dort nicht systematisieren, wo bei ihm selbst keine deutlichen Ansätze spürbar sind.

Für die Darstellung stehen grundsätzlich zwei Wege offen. Wir könn-

¹⁰⁾ 427, 30 ff.

ten ein heute maßgebendes System an seine Gedankenwelt anlegen und aus der vergleichenden Betrachtung das spezifisch Pestalozzische herausheben, oder wir könnten versuchen, seine Gedanken so zu ordnen, daß seine Hauptbegriffe und seine Denkformen die Gliederung bestimmen. Der zweite Weg scheint uns der richtigere zu sein, da uns das oben dargestellte Beispiel deutlich genug gezeigt hat, wie eigenwillig Pestalozzi denkt. Wir dürfen vielleicht an dieser Stelle auf Sprangers Bemerkung verweisen, Pestalozzi sei «ein ganz eigener und einsamer Denker», «der sich nicht der allgemein verfügbaren Begriffsmittel» bediene, «sondern sich seine Fachsprache selbständig geschaffen» habe ¹¹⁾. Auf dem zweiten Wege hoffen wir deshalb, eine sachgemäßere Interpretation zu erreichen und konstruierende Fehldeutungen eher zu vermeiden.

Im fünften und sechsten Teile werden wir die versäumten Vergleiche und Interpretationen nachholen, gelegentlich auf historische Beziehungen hinweisen und auf die Pestalozziforschung soweit als möglich Bezug nehmen.

Wollen wir Pestalozzi wirklich *verstehen*, so müssen wir stets daran denken, daß er ein Kind des 18. Jahrhunderts gewesen ist und manche Begriffe und Formulierungen brauchte, die inzwischen als unzweckmäßig abgewiesen worden sind, damals aber allgemein gebräuchlich waren und oft genug dasselbe meinten, was wir heute mit andern oder differenzierteren Begriffen bezeichnen. Vor allem im ersten Teile dürfen wir nicht allzusehr am Worte kleben, sondern wollen immer wieder ernsthaft fragen, was Pestalozzi damit wirklich bezeichnen wollte. Allzu schnell gilt ein Autor als «erledigt», wenn man sich nicht des ständigen Bedeutungswandels der Worte bewußt ist und sich nicht ernstlich bemüht, das einzelne Zeichen von der Gesamtkonzeption her nach seiner Bedeutung zu befragen, wozu allerdings ein tief dringendes Studium des Gesamtwerkes unerläßlich wäre.

Hier sei nur an Herbarts Einwände gegen die sogenannte Vermögenspsychologie erinnert, weil diese auch für unser Thema nicht bedeutungslos ist. Nun beweist uns aber insbesondere Pestalozzi durch seine stete Betonung der organischen Ganzheit, wie fern ihm der Gedanke lag, selbständige Vermögen anzunehmen, und er hätte Herbart wohl darin nicht widersprochen, daß dieser in den Seelenvermögen nichts anderes als Klassenbegriffe sehen konnte ¹²⁾. Das Verdienst der Vermögenspsychologie darf trotz Herbarts Vorbehalten nicht übersehen werden. Denn ihre

¹¹⁾ D, 27.

¹²⁾ Allg. Metaphysik I 88, 1828.

Einteilung des Seelenlebens in Grundklassen hat sich bis heute weitgehend erhalten. Wo sie von Vermögen gesprochen hat, redet man heute von Dispositionen zu Erlebnissen, von unterbewußten Grundlagen des Bewußten ¹³⁾, von Aktivitätszentren, ja sehr oft noch von Kräften wie Pestalozzi. Entscheidender als die «richtige» oder «falsche» Einzelbezeichnung scheint uns die Richtigkeit des Begriffsgefüges zu sein und die Frage, inwieweit dieses die Struktur der «freien» Handlung verständlich macht ¹⁴⁾.

In den ersten vier Teilen haben wir uns, zunächst methodisch unvoreingenommen, Pestalozzis Problemstellung in nachvollziehendem Verstehen anzueignen. Eine differenziertere geisteswissenschaftliche methodische Besinnung wäre schon deshalb unangebracht, weil sie Pestalozzi selbst nicht angewandt hat. Sobald wir aber in den beiden letzten Teilen Pestalozzi mit der Gegenwart konfrontieren, dürfte ein methodisch strenges Unterscheiden zwischen psychologisch-empirischem, existentiell und metaphysischem Verstehen äußerst fruchtbar sein ¹⁵⁾.

Unserem Probleme wäre ein dialektisches Denken eigentlich angemessen. Jonasson schreibt in seiner Untersuchung «Recht und Sittlichkeit in Pestalozzis Kulturtheorie», Pestalozzis Denken sei «in hohem Grade ein dialektisches», doch mangels methodischer Klarheit gehe er aus dem dialektischen Prozeß in naiv dogmatische Reflexion über. «Das Grundschema der P'schen Kulturtheorie ist von dialektischer Struktur, und dieser verdankt sie ihre tiefsten Einsichten» ¹⁶⁾. Wenn wir Jonassons Behauptung auch nicht rundweg ablehnen, so berufen wir uns doch auf das oben Gesagte und halten uns vorerst an Pestalozzi selbst.

In Ehrfurcht wollen wir uns ihm so unmittelbar wie möglich zuwenden und uns bemühen, seine Begriffe so klar und deutlich wie möglich zu fassen und sinngemäß zu ordnen. Damit erfüllen wir zugleich eine seiner Forderungen selbst ¹⁷⁾.

Auch für unser Problem dürfte gelten, was Hegel in seiner Phänomenologie für alle philosophische Problematik gezeigt hat: nur im Mitvollzug des Ganzen liegt die Wahrheit ¹⁸⁾. Nur indem wir Pestalozzi auf seinen schwierigen Pfaden folgen, begreifen wir auch sein Ziel. Es könnte

¹³⁾ Hoffmeister, Philos. Wörterbuch, Leipzig 1944, S. 727.

¹⁴⁾ Vgl. Wehnes S. 35.

¹⁵⁾ Jaspers, Psychop. S. 255 ff.

¹⁶⁾ S. 12.

¹⁷⁾ XIII 323, 15 u. a.

¹⁸⁾ Vgl. Phä. S. 11.

sein, daß uns am Ende kein greifbares Ergebnis vorliegt, daß wir aber dennoch tiefer in die Problematik eingedrungen sind.

Obschon unser «Gegenstand», die «Willensfreiheit bei Pestalozzi in ihrer pädagogischen Bedeutung», ein hier genau umschriebener ist, reicht er anderseits doch in unfaßbare Tiefen, und was hier nur als Teilproblem erscheint, repräsentiert gewissermaßen das Ganze menschlicher Problematik. Wo sich deshalb unser Teilproblem in der Richtung auf dieses unfaßbare Ganze verliert, kann unsere Untersuchung keine Ergebnisse mehr zeitigen, sondern nur verstummend auf das Unerklärbare und Unverstehbare hinweisen.

Die Problemlage vor den Nachforschungen

Im Rahmen unseres Problems ist bei Pestalozzi der Kraftbegriff grundlegend. Er soll deshalb zuerst in allen seinen Beziehungen betrachtet werden. Kraftbildung ist in einem qualitativ besondern Sinne gleichbedeutend mit Vervollkommenung; diesem Begriffe steht ein zweiter Abschnitt offen. Er wird vor allem die Bedeutung der Motivation aufhellen. Im dritten Abschnitte fragen wir zusammenfassend nach dem Wesen der freien Handlung. Ihre Bedeutung für die Erziehungslehre ist Gegenstand des Schlußabschnittes.

I. Der Mensch, eine Struktur von Kräften

1. Daß wir zuerst nach der Bedeutung der *Triebe* fragen, dafür gibt es zwei Gründe: erstens gehört ihr Begriff zur Willensproblematik, im positiven wie im negativen Sinne, zweitens rollt Pestalozzi seine Probleme meistens von der «Natur»seite her auf, wo das eigentlich Triebhafte verankert ist.

Beim jungen Pestalozzi können wir zwei Hauptgruppen von Trieben unterscheiden: 1. Naturtriebe ¹⁾, 2. den Grundtrieb der Vervollkommenung, dessen Bedeutung erst im zweiten Abschnitt näher bestimmt wird. Von Selle übernimmt er den Grundtrieb der Selbstliebe ²⁾, der aber für unser Thema bedeutungslos bleibt.

Uns interessieren vorerst die *Naturtriebe*. Sie zeigen sich in Form der «Begier», die das Kind und den eigentlichen Naturmenschen beherrscht, beide zu Erfahrungen führt und ihnen das Verhältnis ihrer Kräfte zu ihren Wünschen zum Bewußtsein bringt. Die Begier ist in dieser Funktion die eigentliche Mutter des Verstandes. Aber sie ist noch mehr, nämlich die einzige und echte Quelle unseres realen Emporstrebens ³⁾; aber nur soweit es uns gelingt, sie durch unsere innern Kräfte in Schranken zu halten ⁴⁾. Ungehemmte Begier würde zu «Leidenschaften oder träumerischer Verirrung» führen ⁵⁾.

Die Freiheit der Naturkräfte sollte nach Pestalozzi durch innere Kräfte eingeschränkt werden. Als vorzügliches Mittel dazu nennt er die

¹⁾ z. B. IX, 347, 9; 359, 8.

²⁾ 431, 36.

³⁾ 346, 25 ff.; 347, 9.

⁴⁾ 347, 16; 346, 47 ff.

⁵⁾ 346, 33 f.; vgl. auch 346, 21.

Berufsbildung⁶⁾, sofern diese zwecklos und nicht als Mittel, d. h. um der reinen Menschlichkeit willen der Erziehung zu Grunde gelegt wird. Diese Hemmung oder Einschränkung ermöglicht den Übergang aus dem freien Naturzustande zum gesellschaftlichen⁷⁾.

In Anlehnung an Shaftesburys «Selbstgespräche»⁸⁾ führt Pestalozzi den gleichen Sachverhalt aus. Die Begier ist unter die Herrschaft des Verstandes und ruhigen Willens zu bringen, soweit sie unsere gesellschaftlichen Verhältnisse gefährdet und unserer geistigen Entwicklung widerstreitet⁹⁾. An dieser Stelle sind die den Naturtrieben übergeordneten *inneren Kräfte* genannt: Verstand und ruhiger Wille. Deutlich heben sie sich bei Pestalozzi von den Trieben als die mögliche höhere Determinante ab. Die Triebe verlieren dadurch ihre positive Bedeutung nicht, haben aber ihre Grenze an den sich aktualisierenden inneren Kräften. Steht der Trieb zur innern Kraft im richtigen Bestimmungsverhältnis, dann ist er die Quelle des realen Emporstrebens. Nichtig ist er nur außerhalb eines solchen Strebens, dessen positive Wertbedeutung sich erst später zeigen wird.

2. Sind Wille und Kraft — Pestalozzi trennt meistens Kraft und Trieb scharf voneinander — im wesentlichen identisch? Schon oben hätten wir an Stelle der «inneren Kräfte» als nähere Bestimmungen «Verstand» und «ruhigen Willen» setzen können. Oder ist Wille nur als Glied der Kraftstruktur zu verstehen? Es gibt Stellen, die darauf hindeuten¹⁰⁾. An andern Orten scheint der Willensbegriff bis weit in die Triebosphäre zu reichen, wenn Pestalozzi z. B. von einem «Willen des thierischen Menschen» spricht¹¹⁾. Setzt Pestalozzi hier Wille mit Trieb identisch; denn nur dies kann unter tierischem Willen verstanden werden? In der Tat finden wir viele Stellen, die in dieser Richtung weisen¹²⁾. Eine weitere Formulierung weist auf einen Übergang vom «natürlichen», dem Gesetz der Notwendigkeit unterworfenen Willen zu einem «vernünftigen» hin¹³⁾. Endlich findet sich eine Bestimmung, die ihn ausschließlich dem Bereich des Rationalen zuweist¹⁴⁾.

⁶⁾ 359, 1 ff.

⁷⁾ IX, 359, 9 f.

⁸⁾ Bd. I, S. 199 ff.

⁹⁾ IX 337, 1 ff.; Sh. I, 244, 246.

¹⁰⁾ IX 421, 42; 420, 46 ff.

¹¹⁾ 421, 42 ff.

¹²⁾ 414, 40 ff.; 430, 11 f.

¹³⁾ 422, 41 ff.

¹⁴⁾ 421, 8.

In der Geschichte der Philosophie treten zwei grundsätzlich verschiedene Willensbegriffe auf. Im weiteren Sinne fallen unter den Begriff des Wollens *alle* objektiv gerichteten Strebungen und Tendenzen des Menschen; im engeren Sinne versteht man unter Wollen nur Tendenzen, die sich unter Kontrolle des Wachbewußtseins vollziehen, so daß das Tun mit der deutlichen Vorstellung des Zieles verbunden ist ¹⁵⁾. Der zweite Willensbegriff ist der uns heute geläufige.

Bei Pestalozzi liegen beide Begriffe vor, akzentuiert ist allerdings auch bei ihm der engere. Wo er, wie oben ¹⁶⁾, den «Willen» vom «Entschliessungsvermögen» trennt, hebt er als den spezifischen Unterschied zwar nicht die Zielbewußtheit, sondern das Moment des Erkennens und die damit gegebene, der Notwendigkeit der Naturtriebe entgegengesetzte *Freiheit* hervor.

Aufs Ganze gesehen ist Pestalozzis Willensbegriff in der Epoche der Lesebemerkungen schillernd und fristet — wie wir sehen werden — neben dem Kraftbegriff ein Schattendasein.

3. Pestalozzi sieht die Wirklichkeit des Menschen wesentlich als eine Struktur von Kräften.

Zunächst gliedern sich die Kräfte in zwei sehr verschieden große Gruppen: in die Freiheitskräfte und in die Kräfte des «natürlichen Willens» ¹⁷⁾. Diese lassen sich allerdings nur vereinzelt nachweisen, während jene in den verschiedensten anschaulichen Fassungen immer wieder auftreten: als die Kraft der Aufmerksamkeit auf die Forderung der Begriffe von Recht und Unrecht ¹⁸⁾; als die Kraft, der bessern Überzeugung zu folgen ¹⁹⁾; als Überwindungskraft, als Macht über uns selbst, als Entschlußkraft ²⁰⁾; als das Vermögen des sich entschließenden Ichs, sich Willen und Tatkraft unterzuordnen ²¹⁾. Die «Freiheitskräfte» bestimmen den natürlichen Willen ²²⁾; sie zeigen sich als Kräfte der Seele ²³⁾ in der Herrschaft des Geistes über das Fleisch, als der «innwohnende Geist Gottes», als der göttliche Sinn, der die Menschheit erhebt und der der Mittelpunkt jeder echten Philosophie und Lebensweisheit ist ²⁴⁾.

¹⁵⁾ SPL Bd. II, S. 898.

¹⁶⁾ IX 426, 30 ff.

¹⁷⁾ 415, 19; 421, 45; 422, 3.

¹⁸⁾ 416, 12 ff.; 419, 1 ff.

¹⁹⁾ 415, 39 ff.

²⁰⁾ 448, 3.

²¹⁾ 421, 42 f.

²²⁾ 421, 14; 347, 9.

²³⁾ 414, 39; 420, 48; 419, 6.

²⁴⁾ 347, 4 ff.; vgl. 347, 16 ff.

Diese Fülle von Umschreibungen beweist, daß Pestalozzi unter Kraft, schlicht gesagt, etwas menschlich höchst Wertvolles versteht, zugleich aber auch etwas unergründlich Tiefes — es müßte nicht Kraft der Seele sein —, das sich selbst den «Willen» und die «Tatkraft» unterordnet. Letzten Endes scheint nur die Beziehung auf Gott der Kraft die angemessene Bedeutung zu verleihen.

Diese alles Gewöhnliche übersteigende Bedeutung der Kraft erinnert an die mittelalterlichen Transzendentalien. Auch ist sie ohne Bezug auf Transzendenz (im modernen Sinne) undenkbar. Doch darauf werden wir erst im dritten Abschnitte dieses Teiles zurückkommen.

Nach dieser summarischen Einführung in die Kraftproblematik soll nun das Wesen der *Kraft* in ihren Relationen und Aktualisierungsmöglichkeiten bestimmter hervortreten.

Pestalozzi stellt die *genetische* Frage nach dem Wann und Woher der Kraft der ersten Entschließung und kommt zum Ergebnis, daß sich diese Entschlußkraft erst aktualisieren könne, wenn das Bewußtsein dessen da sei, was recht und was unrecht ist ²⁵⁾. Ihre Aktualisierung ist demnach untrennbar mit einem gnoseologischen Moment verknüpft. Der Erkenntnisakt löst die Kraft aus, und zwar nicht ein x-beliebiges Erkennen, sondern das Erkennen des Rechts oder Unrechts.

Nach ihren Relationen gliedern sich die Kräfte in vier Gruppen. Bei einigen ist das Moment der *sittlichen Erkenntnis* betont, so in Formulierungen wie «Kraft, der bessern Überzeugung» zu folgen. Andere sind besonders qualifiziert durch das eigentlich *sittliche Willensmoment* (in Abhebung gegen die bloßen Triebe), so die Durchsetzungskraft für das «Wollen des Bessern», die «Überwindungskraft, Entschlußkraft» und weiter die Kraft, sich Triebe unterzuordnen und deren Richtung zu bestimmen. Einer dritten Gruppe eignet ganz allgemein das Prädikat der *Freiheit* und in einer letzten Gruppe sind die Kräfte als solche *göttliche* Kräfte oder zum mindesten göttlichen Ursprungs. Die jeweils besondere Akzentuierung durch eines der Merkmale schließt nicht aus, daß in derselben Kraft nicht auch die andern Merkmale als untergeordnete vertreten sind.

Die eminent praktische Bedeutung der Kräftetheorie Pestalozzis liegt darin, daß diese Kräfte *steigerungsfähig* sind, ja es ist geradezu Pflicht des Menschen, sie in sich zu entwickeln ²⁶⁾. Diese Kraftbildung setzt genau dort ein, wo die Einschränkung der Naturfreiheit beginnt ²⁷⁾. Ihre

²⁵⁾ 419, 1 ff.

²⁶⁾ 415, 26; 419, 43; 434, 17 ff.

²⁷⁾ 447, 38 — 448, 20.

höchste mögliche Stufe ist die Überwindungskraft. Durch die Kraftbildung erreicht der Mensch einen *Seelenzustand*, durch welchen er freier Handlungen fähig wird. Was das bedeutet, kann erst später klar werden. Ihrer Qualität und Bildungsfähigkeit nach steht Kraft demnach im positiv proportionalen Verhältnis zu jenem Seelenzustande, der die freie Handlung ermöglicht.

Der transzendente Wesenszug der Kraft scheint zwar einer Bildungsmöglichkeit zu widersprechen, doch auf diesen Einwand können wir auch erst abschließend eintreten. Der Widerspruch ist hier zunächst nur aufzuzeigen.

Zusammenfassend und vereinfachend können wir sagen, Pestalozzi unterstelle dem menschlichen Handeln Kräfte, sehr selten (natürliche) Triebkräfte, fast immer Freiheitskräfte. Beide gehören zum Wesen des Menschen und wirken in ihm: die Triebkräfte von Anfang an, die Freiheitskräfte erst von der Aktualisierung des sittlichen Erkennens an. Dieses sittliche Erkennen gilt es nun genauer zu bestimmen.

II. Vervollkommnung

1. Der *Grundtrieb* der *Vervollkommnung* diene uns als Ausgangspunkt zur eigentlichen Freiheitsfrage hin und zugleich als Verknüpfungspunkt zur Triebseite im Menschen.

Jeder Mensch hat in sich den Trieb zur Vervollkommnung²⁸⁾. Die Begriffe «Vervollkommnung» und «Vollkommenheit» finden sich schon in den Briefen Pestalozzis an seine Braut²⁹⁾. Sie sind also nicht erst in Anlehnung an die Lesebemerkungen konzipiert worden und kommen auch sonst unabhängig von den Lesebemerkungen vor³⁰⁾.

Zwei Zitate aus den Lesebemerkungen mögen uns als Ausgangspunkt für unsere Untersuchung dienen.

«Der Grundtrieb, der die Fryheit des Willens bestimmt, ist der Grundtrieb der Vervollkomung, deren erstes Bedürfnis, daß wir unsere Willenskraft nicht durch sinnliche Begirde, sonder vernünftige Entschlüsse bestimen. Der Grundtrieb der Vervollkomung oder, wenn man lieber will, unsrer Erhaltung ist also *Motiv* (v.m.g.), ... (das) zu den Handlungen lenkt, die unsere Seele in die Stimulation setzt, als Herr in ihr selbst abzuwegen und mit Bewußtsyn, was sie will und was sie nicht will, zu handeln, zu verwerfen, an-

²⁸⁾ 426, 12 ff.

²⁹⁾ Br. II 290, 30; 55; 93, 24; 127, 28 u. a.

³⁰⁾ z. B. IX 430, 25 f., rechte Spalte.

zunehmen, einzuschränken, auszudehnen, kurz, in aller Absicht *in ihr selbst die Gründe ihres Verfahrens* zu suchen und den Reizen, die außer ihr das Gegengewicht halten wollten, Meister zu werden.» (420, 26 ff.; v.m.g.)

Wenn sich ein Schuldiger nichts anrechnen will, so fragt ihn Pestalozzi: «Ist nicht der Grundtrieb unserer Vervollkomnung eine Quelle des *einen* Vorwurfs, die allgemein gegen jeden erschallt, der wieder Wüssen und Gewüssen handelt? Und ist der Zustand des Menschen, *diese* Vorwürfe anzuhoren und sich in Gefolg derselben zu diesem Zihl anzustrengen oder nicht anzustrengen, nicht fry?» (426, 12 ff.)

Eine Analyse dieser beiden Sätze und ähnlicher Bemerkungen, die wir jeweils besonders belegen werden, möge uns den Begriff des «Grundtriebes der Vervollkomnung» verdeutlichen.

Zunächst ist die mögliche systematische Frage abzuweisen, ob auf der Ebene der Vervollkomnung überhaupt von Trieben die Rede sein kann; denn wir müssen hier versuchen, Pestalozzi zu verstehen. Sein Begriff des «Grundtriebes der Vervollkomnung» wäre auch heute noch in der Bedeutung eines humanen Triebes durchaus legitim, sofern wir mit William Stern darunter «eine, auf Verwirklichung personaler Ziele eingestellte, angeborene Richtungsdisposition» verstehen, «deren Umsetzung in aktuelle Handlung vornehmlich von der inneren Dynamik der Person bedingt ist» ³¹⁾.

Grundsätzlich hebt sich dieser «Grundtrieb» zwar von den «Naturtrieben» (den rein vitalen) ab ³²⁾. Läßt sich dann aber die oben zitierte Gleichsetzung des Grundtriebes der Vervollkomnung mit dem der Erhaltung rechtfertigen? Da es sich nicht um eine entlehnte Formulierung handelt, gibt uns diese Gleichsetzung zwei wertvolle Hinweise. Erstens umfaßt dieser Grundtrieb, typisch ganzheitlich gerichtet, auch die Biosphäre des Menschen, zweitens aber muß er sich durch eine bestimmte zusätzliche Qualität von bloß vitalen Trieben abheben.

Fragen wir zur Klärung zuerst nach den Funktionen dieses Triebes. Er ist das «Motiv», das zur freien Handlung lenkt ³³⁾. Er bestimmt die Freiheit des Willens ³⁴⁾ und sorgt dafür, daß unsere Willenskraft nicht durch sinnliche Begierde, sondern durch «vernünftige Entschlüsse» be-

³¹⁾ 520.

³²⁾ IX 427, 25.

³³⁾ 420, 32 ff.

³⁴⁾ 420, 27.

stimmt wird ³⁵⁾). Als vernünftiger Trieb streitet er wider die Sinne und setzt die Seele instand, selbst die «Gründe ihres Verfahrens zu suchen und den Reizen . . . Meister zu werden» ³⁶⁾.

Die zusätzliche Qualität ist nun ganz deutlich geworden: der Grundtrieb der Vervollkommenung ist einerseits vernunftbestimmt, anderseits gleichsam die Substanz, die erst vernünftige Entschlüsse ermöglicht. Er ist virtuelle Motivations- und Determinationskraft über das Sinnliche. Insofern dürfte er ein werthhaft Höheres sein; die Frage aber, ob ihm dadurch schon sittlicher Charakter verliehen ist, hängt ab von der Bedeutung, die im Begriffe des «Sinnlichen» vertreten ist. Als spezifisch menschlicher Trieb ist er die *conditio sine qua non* der Freiheit, aber noch nicht die Freiheit selbst, sondern eben erst eine unerläßliche Bedingung.

Die beiden ersten Merkmale, Vernünftigkeit und Determinationskraft (über das Sinnliche), sind die für die Motivation überhaupt typischen, unterscheiden wir doch heute in ihr einen intellektuellen (Beweggrund im engern Sinne) und einen emotionalen Faktor (Triebfeder, Motivationskraft) ³⁷⁾.

Vernünftigkeit, Determinationskraft und mögliche Freiheit, alle drei Merkmale sind konstitutiv für die Vervollkommenung, die wir im folgenden nun in ihren Beziehungen zum Erkennen, zur Kraft und zur Freiheit gesondert darstellen wollen.

2. «Unsere Vervollkomung, die Fryheit und das Verdienst unsrer Handlungen hanget nur von den Bemühungen unsrer innren Entschließungskrafft, vermög deren wir uns selber zur Besiegung unsrerer selbst und zur Befolgung des anerkannten Wahren anstrengen, und by weitem nicht von *der Erkandtnis der Wahrheit, die an sich das Werk des Zufahls* ist und von diser Seiten das Zerstorende der sich selbst überlassenen Natur mit sich führt, ab» (424, 13 ff.).

Zunächst eine deutliche Absage an eine bloß intellektualistische Ethik; denn *Bemühung* und *Entschließungskraft* sind akzentuiert. Pestalozzi zieht Unwissenheit jenem Wissen vor, das — sei es aus Unfähigkeit oder Kaltsinn — doch nicht befolgt wird. Erst die «Treue» für die einmal erkannte Wahrheit fördert unsere Vervollkommenung. Sofern Wahrheit nicht im sinnvollen Lebenszusammenhänge steht, dient sie nur relativ zur Vervollkommenung ³⁸⁾. Wichtiger als das Erkennen der Wahrheit ist

³⁵⁾ 420, 27 ff.

³⁶⁾ 428, 19; 420, 37 f.

³⁷⁾ Eisler, H, 414.

³⁸⁾ IX 424, 4 ff. und 36 ff.

die *Treue* zur Wahrheit ³⁹⁾, so daß Pestalozzi überspitzt schreiben kann: «Aber die *Erhaltung und Nützung* der blind erkannten Wahrheit macht uns sehend» ⁴⁰⁾. Befolgung der erkannten Wahrheit ist Tugend ⁴¹⁾.

Nachdrücklich ist damit hingewiesen auf die relative Bedeutung des Erkennens im Vergleich zur Verwirklichung des als wahr Erkannten. Trotzdem ist das Erkennen des Wahren nicht wegzudenken; denn in Anlehnung an Eberhard verwirft Pestalozzi einen Skeptizismus, für den alle sich widersprechenden Sätze gleich wahr sind und der das «Forschen nach Wahrheit» stillstellen würde. Er bekennt sich zu jenem vernünftigen Skeptizismus, der seine Urteile über Gegenstände, die außerhalb des eigenen engen Forschungskreises liegen, bewußt aufschiebt ⁴²⁾.

Akzentuiert ist nicht das Forschen nach Wahrheit, sondern ein *Handeln*, das sich in der Treue für die im engen Kreise erkannte Wahrheit verwirklicht. Solches Handeln löst den möglichen Irrtum von selbst auf ⁴³⁾. Modern gesprochen: Pestalozzi unterstreicht die Bedeutung existentiellen Erkennens, das sich nur im Handeln selbst verwirklicht ⁴⁴⁾. Dieses Handeln ist nun allerdings nicht ein völlig unbestimmtes, sondern steht unter der Idee der «*Treu zur erkannten Wahrheit*».

Nachdem wir einleitend das Erkennen des Wahren vom treuen Willen zum Wahren abgehoben haben, richten wir nun unsere Aufmerksamkeit auf die Motivation, die das Erkennen als Moment in sich enthält ⁴⁵⁾.

Das «erste Bedürfnis» «unserer Vervollkommnung» ist, «daß wir *unsere Willenskraft* nicht durch sinnliche Begirde», sondern durch «*vernünftige Entschlüsse*» (v.m.g.) bestimmen» ⁴⁶⁾. Unsere Kraft bedarf einer Bestimmung, aber niemals einer äußern, ursächlichen — oder wie man alles nicht Erkenntnismäßige bezeichnen will —, sondern einer vom Erkennen her gegebenen.

«Aufmerksamkeit auf uns selbst» ⁴⁷⁾ ermöglicht primär die Vervollkommnung unserer «Natur». Dieses Aufmerken kann nicht als bloße wertindifferente Selbstreflexion gedacht sein, sondern hat im Blick das mögliche sittliche Sein des Menschen, indem es nach den *richtigen Be-*

³⁹⁾ 424, 49 f.

⁴⁰⁾ 424, 46 ff.

⁴¹⁾ 434, 46; 462, 29 ff.

⁴²⁾ 425, 7 ff.

⁴³⁾ 424, 46 ff.

⁴⁴⁾ Vgl. dazu Heinrich Barth, E, I, 4.

⁴⁵⁾ Dazu Anhang I: Problem der Motivation.

⁴⁶⁾ IX 420, 27 ff.

⁴⁷⁾ 420, 44.

weggründen für das Handeln sucht ⁴⁸⁾). Die Beweggründe haben Grade wie die Kraft ⁴⁹⁾).

Vervollkommnung setzt nicht irgendwelche Beweggründe voraus, sondern spezifisch *sittliche*. Erst dort, wo der Mensch erkannt hat, was recht und unrecht ist, geht es um Vervollkommnung. Das Organ dazu ist das *Gewissen*.

Schon in Pestalozzis Erstlingsschrift «Agis» tritt das Gewissen bedeutungsvoll hervor. Es sagt dem Staatslenker, was Tugend und wahre Staatsgesetze seien und waffnet ihn gegen Untugend und Staatssophisterei ⁵⁰⁾).

In den Lesebemerkungen umschreibt Pestalozzi dies genauer. Wir sind uns unseres Gewissens bewußt, weil wir unsere *Bemühungen*, die sinnlichen Beweggründe den Beweggründen unserer Entschlüsse zu unterwerfen, *erleben* ⁵¹⁾). Anschaulich wird dieses Erlebnis teilweise, in Anlehnung an Shaftesbury, im Bilde eines innern Richters oder Wächters ⁵²⁾).

In «Gesetzgebung und Kindermord» ist ein Teilsachverhalt, wenn auch nicht dem Wortlaut nach, so doch bedeutungsmäßig umschrieben mit einem «unauslöschlichen Gefühl», das dem Genießenden die Schranken des Genusses (der Befriedigung der Grundtriebe) anzeigt ⁵³⁾. Hier wäre das Gewissensmoment ein Gefühl für das rechte Maß. Wollen wir eine Schranke überschreiten, dann fordert uns «das Gefühl» zugleich auf: «ich muß thun, was recht ist» ⁵⁴⁾. Den Gefühlen, die vor der Handlung zum Recht tun auffordern, entsprechen nach erfolgter Handlung die Schuld- und Vorwurfsgefühle. Auch das Nichtwollen des Besseren wird als Fehler gefühlt ⁵⁵⁾).

Diese Gewissensgefühle enthalten an sich noch kein Moment der Freiheit. Erst die «*Aufmerksamkeit*», die jeder diesen Gefühlen zuwenden kann, enthält ein solches in sich ⁵⁶⁾).

Letztlich ist der Sinn des Gewissens nur zu verstehen aus unseren

⁴⁸⁾ Pestalozzi unterscheidet vernünftige und sinnliche Beweggründe und spricht auch von äußeren Motiven (422, 31). Ist sich der Mensch seiner Gründe nicht bewußt, dann handelt er unter dem tierischen Gesetz der Notwendigkeit (421, 12).

⁴⁹⁾ 416, 35.

⁵⁰⁾ I, 10, 1 ff.; 11, 35.

⁵¹⁾ IX 429, 1 ff.

⁵²⁾ 336, 47 ff.

⁵³⁾ 21, 36 ff.

⁵⁴⁾ 419, 24; 403, 44.

⁵⁵⁾ 417, 22 ff.; 426, 11 ff.; 427, 8 ff.

⁵⁶⁾ 417, 26 ff. Vgl. mit den vorausgehenden Abschnitten.

Bemühungen oder Nichtbemühungen, die sinnlichen Beweggründe der vernünftigen zu unterwerfen ⁵⁷⁾).

Wir müssen im Gewissensbereich somit dreierlei unterscheiden: 1. ursprüngliche unauslöschliche Gefühle für das rechte Maß der Bedürfnisbefriedigung, Gefühle für Recht und Unrecht, sittliche Aufforderungsgefühle, Schuld- und Reuegefühle; 2. Grade der Aufmerksamkeit auf diese Gefühle; 3. aber bekommt das Gewissen seinen funktionalen Sinn erst im beharrlichen Bemühen um das erkannte Rechte.

Genetisch gesehen, ist die «Veranlassung des Gefühls» für Recht und Unrecht *zufällig*. «Aber seine erste Folge ist *allgemeine* Überzeugung, daß ich recht und unrecht tue», und von da an sieht sich der Mensch vor sich selber gerichtet ⁵⁸⁾. Dieses Gefühl kann bei gewissen Menschen auch ausbleiben ⁵⁹⁾, allerdings auf Kosten ihrer Freiheit; denn wenn bei einem Menschen dieses Gefühl einmal — wenn auch zufällig — auftritt, so ist der neue «Zustand» nicht mehr Zustand der Notwendigkeit, weil der Mensch jetzt «streben, sich Mühe geben» und seiner Überzeugung gemäß handeln kann ⁶⁰⁾.

Mit dem ontogenetischen Erscheinen des Gewissens ist auch die Möglichkeit freien Handelns mitgegeben, doch vorerst die bloße Möglichkeit; denn das freie Handeln bedarf, wie wir schon angedeutet haben, der innern Kraft. Verlust des Gewissens — das ist hier, entgegen jeder naturalistischen Interpretation Pestalozzis, genau festzuhalten — wäre Rückfall in den Stand der Natur ⁶¹⁾ ⁶²⁾.

Besonders von hier aus ist leicht einzusehen, daß bei Pestalozzi der Gewissensbereich keineswegs dem Pädagogischen entzogen bleiben kann. Die frühe Bildung dieses Wächters ist eine der «ersten Angelegenheiten der Erziehung» ⁶³⁾. In geradezu volkserzieherischem Aspekten wird die Gewissensbildung in «Gesetzgebung und Kindermord» als Schonung der Gefühle gefordert ⁶⁴⁾; denn dort, wo dieses «innere Gefühl des Herzens» schläft und erloschen erscheint, entkeimen die Verbrechen ⁶⁵⁾.

⁵⁷⁾ 429, 1 ff.

⁵⁸⁾ 417, 33 ff.

⁵⁹⁾ 419, 22.

⁶⁰⁾ 417, 41 ff.

⁶¹⁾ 392, 5.

⁶²⁾ In der «Abendstunde» scheint es für Gewissen noch einen andern Terminus zu geben: «Mensch, dein innerer Sinn ist dir sicherer Leitstern der Wahrheit und deiner Pflicht» (I, 274, 36).

⁶³⁾ IX 336, 48 f.

⁶⁴⁾ 22, 35 ff.

⁶⁵⁾ 23, 35 ff.

Zusammenfassend halten wir von der Beziehung des Erkennens zur Vervollkommenung fest: wenn Pestalozzi dem rationalen Erkennen auch nicht jene grundlegende Bedeutung beimißt, wie dies im reinen Rationalismus der Fall ist, und was die eigentliche Gefahr des Absinkens der Aufklärung überhaupt darstellt, so übersieht er doch nicht, etwa zugunsten einer reinen Gefühlsmoral, welch unbedingte Stellung dem denkenden Erkennen zukommt; in diesem Sinne wäre nur das *motivierte*, d. h. vernunftbestimmte Handeln ein nicht notwendiges, ein nicht von äußeren Umständen aufgezwungenes Handeln.

Doch Freiheit läßt sich nicht allein vom Fühlen und Erkennen des Besseren her verstehen und vom Aufmerken darauf, wichtiger ist das «Sich-Mühe-geben». Damit sind wir, ohne eines der besprochenen Momente verloren zu haben, neu in den Bereich der Kraft getreten. Als Überleitung diene uns der Begriff der *Pflicht*.

3. Schon an seine Braut schreibt Pestalozzi, Erfüllung der Pflichten sei Vervollkommenung ⁶⁶⁾. In den Lesebemerkungen schreibt er über den Inhalt der Pflicht folgendes: «Die Erkandtnis unsers Besten macht das Befolgen der Antrieben» (die der wahren Bestimmung entsprechen) «sowie das Abstehen von Neigungen zur Pflicht. Es ist keine Gewüssenspflicht möglich, die sich nicht auf Erkenntnis meines besseren Vorteils oder meiner großen Vollkommenheit gründet, und ich kan zu nicht verpflichtet werden, was wieder meinen wahren Vorteil ist, wohl aber kan ich dazu gezwungen werden. Die Verpflichtung gründet sich auf das Bewußtsyn, daß ich durch Befolgung der Pflicht glücklicher werde» ⁶⁷⁾.

In diesem Zitat lehnt sich Pestalozzi eng an Selle an, interpretiert aber zusätzlich mit den Begriffen Vollkommenheit, Glück, Vorteil und legt entscheidendes Gewicht auf den der Vorlage entnommenen Begriff der «wahren Bestimmung» ⁶⁸⁾. Um jeder rein utilitaristischen Auslegung die Spitze zu brechen, müssen wir scharf hinhören auf das Wörtchen «*wahr*». Nicht irgendein Vorteil, sondern der *wahre* Vorteil steht auf dem Spiel, nicht eine auf meinen Einsichten und Neigungen wurzelnde Bestimmung, sondern die *wahre* Bestimmung ⁶⁹⁾, die in unserem Zusammenhange nichts anderes sein kann als die Vollkommenheit. Solch wahre Bestimmung zeigt sich an im «Vorschritt der sich enthüllenden Menschheit» vom Naturstande zum sozietätischen. «Naturhandlungen»

⁶⁶⁾ Br II 290, 30 ff.

⁶⁷⁾ IX, 430, 19 ff.

⁶⁸⁾ 431, 25 f.

⁶⁹⁾ 430, 42 ff., in wörtlicher Anlehnung an Selle.

sind zu unterscheiden von «Handlungen der Pflicht», die ihrerseits die moralische Entwicklung vorbereiten ⁷⁰⁾. Die Abhandlung «Über die Entstehung der sittlichen Begriffe in der Entwicklung der Menschheit» bestimmt den Pflichtbegriff näher und reinigt ihn von seinem utilitaristisch-egoistischen Einschlag.

«Die Natur der *menschlichen* Pflichten besteht also in der *Übereinstimmung* des Betragens der Menschen mit seinen Vorstellungen über die Rechten seiner Nebenmenschen.» Pflicht ergibt sich aus dem Recht, das gewissermaßen «Urbegriff der Pflicht» ist ⁷¹⁾.

Auch beim Pflichtbegriff erfolgt die Wendung ins Erzieherische. Da Pflichten unsere Naturtriebe einschränken, und da der Mensch nur durch Übung seine Naturtriebe überwinden lernt, muß er in seinen Überwindungskräften geübt werden. Solche Übung ist ein erster Ansatzpunkt für die Vervollkommnung ⁷²⁾.

Pflicht drängt nach Verwirklichung ihres Anspruches. Dazu bedarf es der Kraft, die ja auch ausbleiben könnte. Dann bliebe der Mensch allein beim möglichen «guten Willen» stehen, dem jede Stärke fehlte.

4. Wir wiederholen: «Unsere Vervollkommnung ... hanget nur von den *Bemühungen* (v.m.g.) unsrer innren Entschließungskraft, vermög deren wir uns selber zur Besiegung unserer selbst und zur Befolgung des anerkannten Wahren anstrengen ... ab» ⁷³⁾.

Der Akzent liegt eindeutig auf der Kraft des Entschließens. Letzten Endes hängt unsere Vervollkommnung nicht vom Erkennen, sondern

⁷⁰⁾ 418, 25 ff.

⁷¹⁾ 452, 5 ff.; 451, 14 ff. Die Grundlagenforschung dazu wäre die über das Eigentum (450, 29). Schon in der Verlobungszeit ist ihm dieser Gedanke vertraut, nur formuliert er dort negativ: Pflicht heißt, das erfüllen, was man schuldig ist (Br. I 303, 3). — Mit der Gründung des Pflichtbegriffes (zunächst des sozialen) auf den Rechtsbegriff, nicht bloß juridisch, sondern auch moralisch, scheint mir Pestalozzi Kants Imperativ recht nah zu kommen, der in verschiedenen Formeln vorliegt. Die Nähe zu Kant wird besonders deutlich im folgenden Zitate: «... seine Pflichten zu erfüllen, das heißt, nach Regeln zu leben, nach denen er ... wünscht, daß sich seine Mitmenschen auch richten» (IX 452, 32 ff.; 434, 21 ff.). Pestalozzis «Imperativ» ist nicht weniger formal als der Kants. Beide aber halten gerade durch ihre Formalität (abgesehen vom Gedanken des Humanen) den Raum offen gegen jede Dogmatisierung im Bereiche existentiellen Denkens. Im Gegensatz zu Kant geht Pestalozzi von *ökonomischen* Überlegungen aus, was für ihn ebenso typisch ist wie sein Verzicht, Selles Theoreme über die Relation der Pflicht zur Offenbarung zu exzerpieren (450 ff.; 434, 9 ff.).

⁷²⁾ 452, 23 ff.; 453, 1 ff.

⁷³⁾ 424, 13 ff.

von unserer Bemühung ab, das als gut Erkannte auch zu verwirklichen. Wo diese Verwirklichung in den Formen der Bemühung und Anstrengung ausbleibt, vervollkommen wir uns nicht.

Der erzieherische Aspekt fehlt auch in bezug auf die Relation Vervollkommenung und Kraft nicht. Vervollkommenung beruht auf gebildeten Überwindungskräften ⁷⁴). «... das Sich-in-Ordnung-stellen, das Sich-vorbereiten, das Sich-fehigmachen, das Bessere zu wollen, das sind die Handlungen, deren eigentümliche Kraft in unsrer Seele liegt und auf deren Ausbildung unsere Vervollkommenung ruhet» ⁷⁵).

Nachdem wir nun, vom Erkennen ausgehend, auf die Fakten des Gewissens und der Pflicht gestoßen sind und letztlich im Kraftbegriff wieder am Anfang stehen — allerdings nicht am leeren, sondern an einem neuen, durch Gewissen und Pflicht erfüllten und vertieften Anfang —, nachdem wir so den ersten Kreis umschritten haben, stellen wir abschließend und zugleich vorausblickend die Frage nach der *Freiheit* in ihrer Beziehung zu unserem bisherigen Leitbegriff der «Vervollkommenung».

5. In Anlehnung an Selle meint Pestalozzi, für die Ernährung und Fortpflanzung liegen die Gesetze in der Natur; aber die Vervollkommenung sei dem Zufall menschlicher Freiheit, menschlicher Kunst überlassen ⁷⁶). Daraus folgt: ohne Freiheit keine Vervollkommenung. Beide treffen in ihrem Mittelpunkt zusammen. Freiheit zeigt sich in der «unsere Natur vervollkommnenden Aufmerksamkeit auf uns selbst», die «an sich unabhängig» ist ⁷⁷). Daß sich der Mensch in bestimmter Weise zu sich selbst verhalten kann, darin liegt die Freiheit und die Möglichkeit der Vervollkommenung.

Wie Pestalozzi mit dem Freiheitsprobleme ringt, erhellt das Zitat 420, 26 ff. ⁷⁸). Dort verschiebt er das eigentliche Problem von einer Position auf die andere, ohne eine Lösung zu finden, es sei denn, die Freiheit liege im Akte der Vervollkommenung selbst. Sehen wir genauer zu.

Der Grundtrieb der Vervollkommenung ermöglicht zunächst die Freiheit des Willens, die dort im vernünftigen Entschlusse gedacht wird. Dann aber wird der Grundtrieb zum Motiv, das zu den «Handlungen» lenkt, die unsere Seele in die Stimmung setzen, in ihr selbst die Gründe ihres Verfahrens zu suchen. Es ergibt sich die Reihenfolge: Grundtrieb—

⁷⁴) 434, 43 ff.

⁷⁵) 419, 42 ff.

⁷⁶) 432, 39 ff.

⁷⁷) 427, 20—29; 420, 44 f.

⁷⁸) Seite 22 f.

Handlung—Stimmung der Seele—freie Handlung. Freiheit ist verlegt aus der vom Grundtrieb bedingten Handlung in die durch diese erzeugte Zuständigkeit der Seele, in eine Stimmung der Seele, auf der freies Entscheiden beruht. Damit ist das Problem nicht gelöst, sondern nur in die Seele zurückverlegt. Diese wird zum Subjekte der *freien Handlung*, auf die wir im folgenden unsere Aufmerksamkeit richten wollen.

Vorher jedoch fassen wir das Ergebnis zusammen. Im Grundtriebe der Vervollkommenung spricht sich Pestalozzis Kontinuitätsprinzip aus in einem Aufstieg aus dem Ökonomischen über das Soziale zum Sittlichen. Anthropologisch ist dieser «Trieb» *das wesentliche* Merkmal des Menschen, d. h. seine mögliche Freiheit selbst. Er ist aber weder als Hypostase noch als Hypothese gedacht, sondern wird in den Gewissensphänomenen selbst *erlebt*. Seine konstitutiven Merkmale sind: sittliche Erkenntnis (Fühlen, Erkennen und vorstellendes Erstreben des Bessern), Pflichtbewußtsein, Schuld- und Reuegefühle, vor allem aber ein Wissen um die eigene Überwindungskraft, d. h. um das Sichbemühen-können. Sein Ziel ist die Annäherung des gesellschaftlichen Menschen an die Ungekränktheit des Naturlebens ⁷⁹⁾).

Erzieherisch ist Vervollkommenung als Ziel zu fordern und zu verwirklichen, sowohl in der Pflege der Aufmerksamkeit auf sich selbst wie auf die gerechten Ansprüche des Nächsten als auch im Üben der Überwindungskräfte. Dabei ist entscheidend wichtig die *Treue* zur erkannten einfachsten und nächstliegenden Wahrheit. Umfassende Erkenntnis ist keineswegs gefordert ⁸⁰⁾).

III. Die freie Handlung

Das Verstehen der freien Handlung hat die Besprechung ihrer Momente vorausgesetzt. Um sie nun in ihrem Wesen möglichst adäquat zu erfassen, vergegenwärtigen wir uns vorerst, wie der junge Pestalozzi die Relation *Freiheit* und *Notwendigkeit* verstanden hat.

1. Jeden dieser beiden Begriffe innerhalb unserer Problematik gegeneinander abzugrenzen, das ist der Sinn dieses Abschnittes. Dazu ist eine Vorbemerkung zum *Fatums*- und *Zufalls*begriffe nötig.

In einer aus unbekannter Lesevorlage stammenden Bemerkung findet sich die Marginalnote «Fryheit und Fatum». Der «Thiermensch», die

⁷⁹⁾ 434, 5 ff. Wir erinnern hier an die Doppelbedeutung des Naturbegriffes und verweisen auf den Anhang «Pestalozzis Naturbegriff» (S. 159).

⁸⁰⁾ 434, 3 ff.

«tierische Natur» des Menschen, ist «dem allgemeinen Schicksal des Fatum» unterworfen. Der Mensch soll sich aus dieser Lage erheben, indem er versucht, «dieses Fatum in Absicht auf unsere thierische Natur» zu erkennen, es sich zu *unterwerfen* und es zu *leiten*. Das wäre die «Weisheit des Lebens» ⁸¹⁾.

Wie wenig Raum diesem Leiten (der möglichen Freiheit) offen bleibt, sieht Pestalozzi ein; denn er schreibt in stoischer Weise, wir können für die Freiheit und Tugend . . . , das ist, gegen das Fatum unserer tierischen Natur nichts tun *als den Wegen der Natur folgen* ⁸²⁾.

Inbezug auf das Fatum steht hier einem «Erkennen und Folgen», oben ein «Erkennen und Leiten» gegenüber. Wie löst sich dieser scheinbare Widerspruch? Im letzten Zitat ist nicht gemeint, wir müßten dem erkannten Fatum folgen, sondern «den Wegen der *Natur*». Die «Mutter Natur», die «alles leitet», ist nicht, wie die tierische Natur, für den Menschen bloßes Fatum; sie enthält es zwar als Teilmoment in sich; doch der Mensch kann das Fatum durch eine höhere Determination vom Erkennen her aufheben. Diese höhere «Determinatio» durch die «Mutter Natur» ist nicht von notwendig zwingender, sondern von anregender, reizender, hinweisender und auffordernder Art ⁸³⁾.

Fatalismus wäre nur dort, wo die innere Kraft der Seele nichts und die äußern Motive alles allein bewirken ⁸⁴⁾. Anhand des Schemas «innen-außen» grenzt hier Pestalozzi das Fatum gegen die Freiheit ab. Eindeutig liegt im Fatumsbegriff die verantwortungslose Hingabe an das von außen Treibende und Bestimmende, wobei auch das «Thierische» im Menschen als ein solches gedacht werden muß.

Den Fatalismus als Lebenseinstellung lehnt er ab ⁸⁵⁾. Kein Mensch ist grundsätzlich dem Fatum ausgeliefert; denn jeder kann sich vervollkommen ⁸⁶⁾.

Wie wir auf der Seite der Notwendigkeit das Fatum als besonderen Bezirk abheben müssen, so auf der Freiheitsseite den *Zufall*. Er charakterisiert ihn als Ursache- und Grundlosigkeit; es fehlt für den Zufall ein zureichender Grund ⁸⁷⁾. Er ist das aus dem Wesen einer «Sache» Unableitbare. Vor allem ist das In-die-Existenz-treten eines Dinges zufällig;

⁸¹⁾ 404, 4 ff.

⁸²⁾ 404, 19 ff.

⁸³⁾ 404, 23 ff.

⁸⁴⁾ 422, 33 ff.

⁸⁵⁾ 422, 32 ff.

⁸⁶⁾ 404, 6 ff.

⁸⁷⁾ 420, 39 ff.; 419, 11 ff.

das Wesen selbst aber hat immer seinen zureichenden Grund⁸⁸⁾. Auf die Willenshandlung angewandt, heißt dies, daß das erste Erscheinen des Gefühls für Recht und Unrecht wohl zufällig ist, nicht aber sein Wesen, nämlich mir zu zeigen, ich solle tun, was mich recht dünkt. So kommt auch die Seele zufällig in den Besitz möglicher Freiheit, ebenso ist die Erkenntnis der Wahrheit zufällig, nicht mehr zufällig hingegen das, wozu sie verpflichtet⁸⁹⁾. Das zeitliche Erscheinen irgendeines Gewissensphänomens oder der Erkenntnis von Wahrheiten läßt sich nach Pestalozzi nicht anders als durch die Kategorie des Zufalls erklären. Sind die Gefühle und Begriffe aber einmal *da*, dann wirken sie wesensgemäß und nicht mehr zufällig.

Von Zufall spricht Pestalozzi auch beim *Zusammentreffen* innerer Handlung mit äußeren Motiven. Weder die Wirkung der äußeren Motive noch das innere Handeln (hier: sich anstrengen) sind zufällig, sondern der Augenblick ihres Zusammentreffens⁹⁰⁾.

Klarer umrissen tritt die Kategorie des Zufalls dort hervor, wo Pestalozzi, im Gegensatz zu Selle, selbständig formuliert und dabei streng zwischen notwendig, zufällig und frei unterscheidet⁹¹⁾. Im Zusammenhang mit allen weiter oben stehenden Zitaten ergeben sich daraus folgende Abgrenzungen. «Notwendig» ist nach Pestalozzi jede nicht bewußt vom sittlichen Ich her erfolgende Wirkung (Reiz, Umstände, äußere Motive), «frei» jede vom erkennenden Ich erfolgende eigene (immer motivierte) sittliche Bestimmung des Handelns und «zufällig» psychogenetisch das erste Eintreten eines Faktums oder das jeweils individuell eigenartige Zusammentreffen des aktiven Ichs mit äußeren Reizen und Umständen. Das Zufällige ist das durch die Kategorien der Notwendigkeit und Freiheit eigentlich herkunftsmäßig Unerklärbare, Unverstehbare und Unableitbare innerhalb der Verwirklichung⁹²⁾.

⁸⁸⁾ 419, 25; 419, 11 ff.

⁸⁹⁾ Ebenda und 420, 39 ff.; 424, 17 ff.; 422, 12 f.

⁹⁰⁾ Vgl. 422, 22 ff. Nirgends übernimmt Pestalozzi «Zufälligkeit» so, wie Selle diesen Begriff versteht: «Die Freiheit menschlicher Handlungen besteht in ihrer Zufälligkeit» (Selle, Berliner Monatsschrift, 2. Bd. 10. Stck. S. 298).

⁹¹⁾ Ist das Überlegungsvermögen im Menschen einmal entwickelt, so ist der Wille nicht mehr ganz der Notwendigkeit und dem Zufalle unterworfen, sondern hängt nun auch von der «sich enthüllenden «Bedecktheit» ab. Von nun an sind freie Handlungen möglich. Doch sind wir durch **Zufall** dahin gebracht, zu erkennen, daß wir «unsern Willen müssen brechen» können (422, 38 ff.).

⁹²⁾ Pestalozzi steht hier nahe bei Hegel, der das Zufällige als «das eigentlich nicht restless in den Begriff eingehende» bestimmt (Naturphil. 36).

Nach diesen Vorbemerkungen über *Fatum* und Zufall versuchen wir, die Kategorie der *Notwendigkeit* zu verdeutlichen. Neben das eine Gegensatzpaar «Notwendigkeit und Freiheit»⁹³⁾ tritt in diesem Zusammenhang auch das andere Paar «Zwang und Freiheit» in unser Blickfeld.

Während Selle in seinem Aufsätze die Seinsweisen der Handlungen mit den Kategorien Notwendigkeit und Zufälligkeit bezeichnet, die handelnde Person aber unter jenen der Freiheit und des Zwanges sieht und den Zwang wieder in physischen und moralischen unterteilt, so folgt ihm Pestalozzi im entscheidenden Punkte nicht, indem er nämlich dem moralischen Zwange nicht die moralische Freiheit gegenüberstellt, sondern geschickt den Terminus «moralische Freiheit» (neben «moralischem Zwange») meidet und ihn durch «*natürliche Freiheit*» ersetzt. Den Begriff der «moralischen Freiheit» hat er sich für einen ganz besonders ausgezeichneten Bereich vorbehalten und gibt ihn nicht so billig preis wie Selle, der schreiben kann: «Wenn wir uns ganz dieser *natürlichen Zufälligkeit* überlassen können, sind wir *moralisch frei*»⁹⁴⁾. Das Kapitel über die Freiheit wird uns erst verdeutlichen, warum Pestalozzi den Begriff der «moralischen Freiheit» bewußt nicht exzerpiert. Wir können hier nur vorwegnehmen, daß er in bezug auf das Moralische die beiden Begriffe Zwang und Freiheit, als Gegensätze formuliert, nicht verwendet.

Endlich können wir unsere Aufmerksamkeit auf unseren Hauptbegriff, die Notwendigkeit, richten. Pestalozzi unterscheidet zwei Arten: «Alles, was wir vorher (d. h. vor der Bemühung, einen bestimmten Seelenzustand hervorzubringen) thun, scheint Nothwendigkeit zu syn, ebenso wj alles, was wir hernach thun, zu Nothwendigkeit, aber von einer ganz andren Arth, wird»⁹⁵⁾. Er scheint die von Leibniz vollzogene Differenzierung in *physische* und *moralische Notwendigkeit* zu kennen⁹⁶⁾.

«Die *Nothwendigkeit* des *Naturmenschen* ist ganz blind», d. h. seine Handlungen sind keiner sittlichen Beurteilung unterworfen. Es gibt ein menschliches Handeln nach dem «thierischen Gesez der Nothwendigkeit», sobald ich aber abwäge, mich bedenke, entschieße, — dann handle ich «fry» (v.m.g.)⁹⁷⁾.

Anders die *moralische Notwendigkeit*! Sie bezeichnet jene Weise des

⁹³⁾ 413, 4 ff.; 415, 45 f.; 422, 41 ff.; 428, 25 ff.

⁹⁴⁾ 429, 33 ff.; und Selle 429, 44 ff., die entsprechende Stelle der synoptisch wiedergegebenen Einleitung.

⁹⁵⁾ 426, 47 ff.

⁹⁶⁾ 420, 7 ff.

⁹⁷⁾ 416, 8 ff.; 421, 15; vgl. auch 429, 23 ff.

Handelns, die aus sittlicher Überlegung heraus erfolgt, ja erfolgen muß⁹⁸⁾. Das Moment der Notwendigkeit sieht er aber auch darin, daß Sinnlichkeit und vernünftiges Streben nach Vervollkommenung *notwendig* miteinander in Streit geraten müssen. Das «Benehmen» der «Seele» ist in diesem Streite aber frei. Nur alles, was als Folge dieses Streites hervorgeht, ist wiederum notwendig, und zwar — es folgt jetzt unsere Interpretation auf Grund von 426, 47 ff. und 428, 15 ff. — *moralisch notwendig*, sofern sich das nach Vervollkommenung zielende vernünftige Streben durchsetzt. Moralische Notwendigkeit und Freiheit wären somit nicht als dasselbe zu denken, sondern Freiheit wäre der Realgrund des moralisch notwendigen Handelns⁹⁹⁾.

Wir könnten fragen, ob Pestalozzi unter «innerer Notwendigkeit»¹⁰⁰⁾ «moralische Notwendigkeit» versteht. Die Frage ist deshalb wichtig, weil er diese «innere Notwendigkeit» der Gesetzgebung und Erziehung zu Grunde legen möchte. Dabei lehnt er sich an an das 1774 in Leipzig und Liegnitz anonym erschienene Werk «Versuch über den Roman» von Christian Friedrich von Blankenburg und nimmt an, der Mensch handle notwendig aus der in ihm vorliegenden inneren Stimmung. «Die Fundamente der Erziehung und Gesetzgebung müssen auf einer solchen Art Nothwendigkeit beruhen»¹⁰¹⁾. Meint er eine Art psychologischer Notwendigkeit des Handelns; denn er beruft sich weder auf den sittlichen Willen noch auf ein Sittengesetz? Prinzip dieses inneren notwendigen Handelns ist hier nicht die Freiheit, sondern die innere Stimmung. Diese Relation aber kann eindeutig als psychologische bezeichnet werden. Neben dem Begriffe der «moralischen Notwendigkeit» gibt es demnach bei Pestalozzi auch den psychologischen. Inwieweit sie sich decken, geht aus den vorliegenden Texten nicht hervor. Wenn wir später das Problem der Stimmung eingehend darstellen werden, sollte von dort her auch Licht auf diese noch offene Frage fallen.

Auch der *ontogenetische* Aspekt wird gestreift. Notwendig handelt nur der blind handelnde Mensch; sobald in ihm die «Begriffe» von «Recht und Unrecht» enthüllt sind, handelt er moralisch und frei¹⁰²⁾. Weil diese Begriffe, wie wir früher gehört haben, dem Menschen durch

⁹⁸⁾ 419, 48 ff.; 430, 5 ff.; 428, 8 ff., nach J. A. Eberhard.

⁹⁹⁾ Vgl. dazu 420, 3 ff.

¹⁰⁰⁾ 353, 9.

¹⁰¹⁾ 350, 4 ff.; besonders 353, 4 ff.

¹⁰²⁾ 416, 8 ff.; 422, 41 ff.; auch 421, 12 ff.

Zufall bewußt werden, scheint der Übergang vom notwendigen zum freien Handeln zeitlich zufällig zu sein ¹⁰³⁾).

In diesem Abschnitte sind die Gesichtspunkte für die *Bildungsfrage* schon einzeln erwähnt und sollen hier nur zusammengefaßt werden. Es gibt ein notwendiges Handeln, das aus einer «innren Stimmung» erfolgt. Die pädagogische Aufmerksamkeit dürfte sich auf das Wesen und die Erzeugung dieser inneren Stimmung richten. Schon in «Gesetzgebung und Kindermord» muß die Kindsmörderin so handeln, weil die inneren Voraussetzungen so und so gestaltet sind. Diese anders zu gestalten, ist auch hier das innerste Anliegen des Autors. Die Frage nach dem Wesen dieser «innren Stimmung» oder nach diesen inneren Voraussetzungen, aus denen psychologisch wie moralisch *notwendig* das rechte Handeln folgen soll, schließt bei Pestalozzi die Frage nach der *Freiheit* als wesentliche ein.

2. Alles bisher Beschriebene bezieht sich auf dieses zentrale Kapitel über die Freiheit. Wir können uns deshalb inbezug auf schon Analysiertes kurz fassen und wollen nur die neuen Aspekte ausführlich belegen und, wo nötig, interpretieren.

Wir gliedern dabei Pestalozzis Bemerkungen nach folgenden Gesichtspunkten: a) möglicher, psychologisch beschreibbarer Ursprung der Freiheit; b) Freiheit als Zustand; c) Freiheit als Akt sittlicher Erkenntnis und d) als Akt sittlicher Verwirklichung; e) Freiheit und äußere Welt; f) Freiheit und Transzendenz.

Allen diesen Aspekten möchten wir vorausschicken, daß Pestalozzi mit J. H. Meister annimmt, *Freiheit* sei *nicht definierbar* ¹⁰⁴⁾. Damit ist von Anfang an eine nur positivistisch-objektivierende Einstellung gegenüber dem zu erörternden Probleme grundsätzlich in Frage gestellt.

a) Die «Fryheit» stammt aus dem «*Naturgefühl* (v.m.g.) . . . ich muß tun, was recht ist» ¹⁰⁵⁾. Dieses Gefühl ergibt sich aus dem Handeln selbst, dessen Begriff hier im weitesten Sinne gefaßt ist. Erst die Unterscheidung in Instinkt- und Vernunft(Selbst)handlung ermöglicht das Eintreten auf die Freiheitsfrage. Wichtig als Mittelbegriff ist die *Er-*

¹⁰³⁾ Pestalozzi würde wohl einer inneren Kausalität zustimmen, aber den Ursprung doch für frei halten, etwa im Sinne der Kantischen «Kausalität aus Freiheit» (Pr. V. 56, 110 u. a.).

¹⁰⁴⁾ X 69, 1; 1792. J. H. Meister: «Freiheit ist erhaben über jede Definition. Sie nimmt ihre Attribute vom Menschen selbst.»

¹⁰⁵⁾ 419, 22 ff.

fahrung und, aus ihr folgend, die *Wahrheit* und der Irrtum ¹⁰⁶).

Aus der Instinkthandlung entspringt das freie Handeln durch das Hinzutreten des entwickelten sittlichen Überlegungsvermögens (praktische Vernunft). Dieses selbst ist undenkbar ohne ein natürliches sittliches Rechtsgefühl, das erst sittliche Erfahrung ermöglicht. Alles vernünftige Handeln auf Grund dieser Erfahrung kann als freies angesprochen werden ¹⁰⁷).

Die Freiheit reicht nur so weit wie Kenntnis und Bedürfnis des einzelnen Menschen ¹⁰⁸). Freiheit gründet sich immer auf «Lebensinstinkt» und «Erfahrung» ¹⁰⁹). Diese vagen allgemeinen Formulierungen richten sich nur gegen einen unbedingten Absolutheitsanspruch menschlicher Freiheit.

Soweit freies Handeln von sittlicher Erkenntnis abhängig ist, ist auch eine Bildung zur Freiheit (Freiheitsfähigkeit) möglich. Diese ist allerdings insofern zufällig, als Menschen diese Bildung bei ihren Mitmenschen veranlassen, als das Überlegungsvermögen sich entwickelt und das Gefühl des Rechten sich verwirklicht.

Im genetischen Aspekt ist über das Wesen der Freiheit nichts ausgesagt, sondern nur gezeigt, wo freies Handeln möglich ist, und welches seine unerläßlichen Bedingungen sind.

Aus den Lesebemerkungen ergeben sich als weitere Fragen: Ist Freiheit als Seelenzustand, oder verwirklicht sie sich nur je und je im Handeln selbst?

b) Es gibt bei Pestalozzi einen «*Seelenzustand*», «durch den wir fryer Handlungen fehgig werden»¹¹⁰). Diesen Zustand kann der Mensch «durch unabhängige Krefte seiner Entschließungskraft nach selbst gewählten Mesuren» hervorbringen oder nicht hervorbringen ¹¹¹).

In beiden Fällen ist hier der Seelenzustand, sowohl als Disposition zum freien Handeln als auch als Ergebnis der Handlung, scheinbar ein unnötiges und für das Freiheitsproblem bedeutungsloses Zwischenglied. Schließen wir daran noch die Formulierung: «Er (der Mensch) ist folg-

¹⁰⁶) «Erfahrung bringt sie (Instinkthandlung) zur Fryheit, das ist, zur Sicherheit der Selbsthandlung gegen den durch Erfahrung als Irrthum befundnen Naturtrieb» (413, 19 ff.).

¹⁰⁷) IX, 413, 1 ff.; 422, 43; vgl. dazu auch 413, 15 ff.; 412, 24 ff.; 419, 22: Hier wird gesagt, daß diese Entwicklung auch ausbleiben könne.

¹⁰⁸) 419, 30 ff.

¹⁰⁹) 413, 1 ff.

¹¹⁰) 422, 6 f.

¹¹¹) 422, 14 ff.

lich insoweit fry, seine Entschließungskraft über seinen Willen emporzuheben» ¹¹²⁾, so bemerken wir mit Staunen, wie die Freiheit von der Entschließungskraft auf den Menschen selbst verschoben wird. In diesem Verschieben der Freiheit vom Zustande zur Kraft und zum Handelnden selbst wird deutlich, wie schwierig sich Freiheit fassen läßt. Letztlich bleibt sie eben mögliches Prädikat des Menschen selbst.

Trotz dieser Verschiebung verliert der Akzent, den Pestalozzi auf den Seelenzustand legt, nichts von seiner Bedeutung, wenn wir — als einzig möglichen Ausweg — annehmen, ihm komme im Rahmen der *ganzen* Frage doch eine gewichtige Teilbedeutung zu.

Welcher Zustand ist gemeint? «Wir sind uns bewußt, 1. daß wir wehlen und verwerfen» können, 2. «daß wir im Wehlen und Verwerfen uns nuzen, wenn wir uns zu dem, was wahr und gut, . . . entschließen». Dieser durch Zufall sich enthüllende Seelenzustand ist der «Ursprung» der freien Handlungen und ihr «Mittelpunkt». Dabei scheint Freiheit doch wieder eingeschränkt auf die Bemühung, diesen «Seelenzustand» hervorzubringen ¹¹³⁾.

Wiederum bemerken wir ein Verschieben der Freiheit von «Ort» zu «Ort». Bald liegt Freiheit im Hervorbringen dieses Zustandes, bald in den ihm entspringenden Handlungen, und endlich, insofern dieser Zustand zwischen diesen beiden Handlungen liegt, in ihm als dem «Mittelpunkt der Freiheit» selbst.

Der Zustand zeigt sich selbst nicht als diffuser, sondern als ein hell bewußter des Wählen-könnens. Das Gewissen aktualisiert sich. Vorwürfe sind hell bewußt. Die Möglichkeit sittlicher Anstrengung steht klar vor Augen ¹¹⁴⁾. Entscheidend aber ist die *Stimmung*, die diesem Zustande zugrunde liegt, und auf die wir nun unsere Aufmerksamkeit richten.

«Ich glaube, dieser Entschluß (eine Handlung zu suspendieren) ist insoweit fry, als er von einer Stimmung meiner Seele abhängt, welche ich durch frye, diesen Zustand vorbereitende und *bildende* Handlung hervorgebracht» ¹¹⁵⁾.

Was Pestalozzi unter Stimmung versteht, können wir nach seinen spärlichen Angaben darüber nur deuten, indem wir diese zu Ende denken.

Die für die Freiheit bedeutungsvolle innere Stimmung hat ihren Ort in der Seele ¹¹⁶⁾. Sie ist bildbar. Als gebildete ist sie «Treue für erkandte

¹¹²⁾ 422, 17 ff.

¹¹³⁾ 426, 38 ff.

¹¹⁴⁾ 426, 14 ff.

¹¹⁵⁾ 425, 45 ff.

¹¹⁶⁾ 425, 24 und 45 f.

Wahrheit» ¹¹⁷⁾). Der Richtung und dem Gehalte nach hat Stimmung hier überall positive Bedeutung ¹¹⁸⁾, ist nicht gegenständlich gerichtet, sondern zielt auf Wahrheit, also auf ein alles Gegenständliche Transzendierendes, auf eine Transzendenz im mittelalterlichen Sinne ¹¹⁹⁾.

Nichts widerspricht der Annahme, Pestalozzi habe unter Stimmung dasselbe verstanden wie die gegenwärtige philosophische Anthropologie, nämlich eine innere Zuständlichkeit (Grundbefindlichkeit), deren wesentliche Merkmale in länger anhaltenden, nicht gegenständlich gerichteten Grundgefühlen liegen. Wenn sich bei Pestalozzi Stimmung auf Wahrheit richtet, so handelt es sich doch nicht um ein gegenständlich gerichtetes Gefühl. Bollnow beschreibt in seinem Buche «Das Wesen der Stimmungen» außer den gehobenen und gedrückten Stimmungen eine dritte Gruppe, die sich nicht so eindeutig klassifizieren läßt: «Das Eingestimmtsein auf einen ganz bestimmten *Gehalt* ist hier ... das Entscheidende» ¹²⁰⁾. Dieser Gehalt wäre bei Pestalozzi die Wahrheit ¹²¹⁾.

Worin, fragen wir, liegt nun die Beziehung zur Freiheit? Die Stimmung der «Treue für die erkannte Wahrheit» — oder wie immer die Formel lautet — ist der tragende Grund des freien Entschlusses und der freien Handlung. Das bedeutet: in der Treue zur Wahrheit, in der *Liebe* zum *Rechten* (Guten) bekundet sich die eigentliche Freiheit, sofern sie als Zustand aufgefaßt werden kann. Freiheit ist Freiheit vom Sinnlichen ¹²²⁾; positiv ausgedrückt: Freiheit für Wahrheit und für das Rechte (Gute).

Insofern diese Stimmung «Stimmung für die Wahrheit» ist, beruht auf ihr das freie Handeln, d. h. dieses erfolgt eigentlich *moralisch notwendig* aus der «freien Stimmung». So ergibt sich gewissermaßen eine Einheit von Notwendigkeit und Freiheit. Wie erreicht der Mensch diesen Zustand? Durch freie Handlung! Der Mensch weiß aber, daß er nur aus einem gewissen Zustande heraus, eben dem oben beschriebenen, frei han-

¹¹⁷⁾ 424, 49 ff.; 425, 23 ff.

¹¹⁸⁾ Auch 424, 2 f.

¹¹⁹⁾ Wahrheit ist nur eines der Transzendentalien. Nach Pseudo Thomas sind sie *termini vel proprietates rebus omnibus cuiusque generis convenientes*», und er nennt in «De natura generis» deren sechs: *ens, res, verum, bonum, aliquid, unum* (Eisler, Wö. III, 1524).

¹²⁰⁾ 35.

¹²¹⁾ Für Pestalozzi ist nicht wie für Kierkegaard die Stimmung der «Angst» die «Möglichkeit der Freiheit», sondern die Stimmung der Treue zur erkannten Wahrheit. Pestalozzi verzweifelt nicht, sondern vertraut schon ursprünglich.

¹²²⁾ 427, 24 ff.

deln kann, und deshalb soll er zuvor diesen Zustand erreichen. Wahrlich ein Zirkel, zu dem sich nicht so leicht ein Zugang finden läßt.

Nur im dialektischen Verhältnis zwischen Zustand und Akt scheint sich zu zeigen, was wir, ohne es definieren zu können, mit Freiheit bezeichnen. Daß Pestalozzi die Bedeutung der Stimmung für die Freiheitsproblematik nicht übersieht, weist ihm, von uns aus gesehen, einen besonderen Ehrenplatz zu. Begründen können wir dies erst später.

Von da her ist nun auch besonders gut verständlich, welch große Bedeutung der *Bildung* zu dieser Stimmung beizumessen ist ¹²³). Der Mensch soll in sich «den Seelenzustand, fry und unabhängig von seinen Naturtrieben wehlen und verwerfen» zu können, *bilden* ¹²⁴). Er soll sich in Ordnung stellen und sich fähig machen, das Bessere zu wollen ¹²⁵). In dieser Bildungsaufgabe ist der Mensch frei. Auch im zu schaffenden Zustand ist ein Moment der Freiheit enthalten, wie auch in den aus jenem Zustand entspringenden Handlungen ¹²⁶) ¹²⁷).

Indem der Mensch in sich den Zustand bildet, unabhängig von den Naturtrieben zu wählen ¹²⁸), vervollkommenet er sich. Letztlich führt solche Selbstbildung zur «Fryheit der Kinder Gottes» ¹²⁹), die nichts anderes als den Zustand der Vollkommenheit bedeuten kann. So findet die von uns nur in Zustand *und* Akt denkbare Freiheit, wenn sie als bloßer Zustand gedacht wird, nur im Symbol «Fryheit der Kinder Gottes» ihren adäquaten Ausdruck.

Sehen wir aber von diesem nur symbolisch ausdrückbaren idealen Zustande weg auf den unvollkommenen realen Menschen, so scheint uns «Freiheit als Zustand» im folgenden Zitate am angemessensten ausge-

¹²³) Die Bildung zu dieser Stimmung kann hier nur in ihrer prinzipiellen Notwendigkeit erwähnt werden. Wie sie sich im einzelnen gestaltet, dazu wird später noch das Wesentliche gesagt. Es wären besonders zu vergleichen «Lienhard und Gertrud», «Wie Gertrud ihre Kinder lehrt» und besonders Gruners «Briefe aus Burgdorf».

¹²⁴) 427, 24.

¹²⁵) 419, 41 ff.

¹²⁶) 418, 11 ff.; 419, 42 ff.

¹²⁷) Mit Recht fragen wir uns inbezug auf diesen Abschnitt: «Freiheit als Zustand», ob da nicht eine unstatthafte Ontologisierung der Freiheit vorliege. Das ontologische Moment ist aber insofern vermieden, als überall das Sollen betont und im Begriffe z. B. des «Sich-in-Ordnung-stellen» das Normative deutlich akzentuiert ist. Immer wird vom zukünftig zu schaffenden Zustand gesprochen, und der gegenwärtige — aus welchem Grunde wissen wir nicht — bleibt unerwähnt.

¹²⁸) 427, 24 ff.

¹²⁹) 427, 29 f. (nach Römer 8, 21).

drückt zu sein: «Die Fryheit besteth also nicht im Einfluß auf außere zufelige Ding, sonder in der Sicherheit, daß außere, zufelige Ding unsere Handlungsart nicht endren» ¹³⁰⁾. Freiheit wäre hier einerseits bloße Abwehr zufälliger Eindrücke, anderseits Bewahren einer Handlungsart, die wir folgerichtig als frei bezeichnen müßten. Die scheinbar passiv-abwehrende Haltung nach außen wird aber wiederum sehr feinsinnig aufgehoben: «Aber die Fryheit unsers Willens ist nicht anders als die *Anwendung der inneren Kraft* (v.m.g.) der Seelen, die außren Ding mit der besten Ordnung ihres Innwendigen auf sj würken zu lassen und sich nicht blind dem Einfluß ihrer dunklen und unerkannten Eindrücken zu überlassen» ¹³¹⁾.

Im Menschen ist demnach eine Kraft, unter den möglichen Eindrücken von seiten der Außenwelt nach dem Prinzip der besten Ordnung auszuwählen. Daß Pestalozzi die auf das Wesen der Dinge gerichtete Erkenntniskraft meint, ist kaum zu bestreiten, wenn wir die Prädikate «blind», «dunkel», «unerkannt» nicht übersehen. Diese Kraft ist aber noch nicht der freie Wille selbst. Erst die *Anwendung* der Kraft wird als Freiheit des Willens bezeichnet. Das die Kraft anwendende Subjekt ist nicht genannt, kann aber wohl nur der Handelnde selbst sein oder, wie wir heute sagen würden, die *Person*. Aber nicht die Person ist die Freiheit, sondern die Anwendung der Kraft, also der je einzelne auf Ordnung und Klarheit ausgerichtete *Akt* des *Wollens*.

Freiheit als Zustand hebt sich dadurch von selbst auf und in den Blickpunkt treten *Erkenntnis-* und *Willensakt*, die sich Pestalozzi nicht ohne Krafthypostasen denkt.

c) Wir haben unter dem Abschnitte «Vervollkommnung und Erkennen» die Bedeutung des *Erkenntnisaktes* für unser Problem ausführlich dargestellt und beschränken uns hier auf eine Zusammenfassung mit Angabe weiterer Belegstellen, die dort nicht erwähnt sind.

Als freie Handlungen werden bezeichnet: Vernunftthandlungen ¹³²⁾, Handlungen aus Überzeugung ¹³³⁾, aus Pflicht- und Rechtsbewußtsein ¹³⁴⁾, aus «Bedecklichkeit» und aus Aufmerksamkeit auf das innere Zeugnis ¹³⁵⁾. Vernunft ist stets als sittliche gemeint.

Pestalozzi versteht den Erkenntnisakt keineswegs subjektivistisch oder

¹³⁰⁾ 420, 19 ff.

¹³¹⁾ 420, 46 ff.

¹³²⁾ X 69, 2; IX 416, 32; 420, 27 ff.

¹³³⁾ 417, 38; 419, 16 ff.

¹³⁴⁾ 418, 11 f./48 f.

¹³⁵⁾ 230, 26; 417, 27 f.

extrem idealistisch; denn nach ihm können wir für die sittliche Freiheit nichts tun als den Wegen der Natur folgen und die *Gründe*, die sie «der Menschheit für Weisheit, Ordnung und Überwindung seiner selbst» von allen Seiten vor Augen hält, nach «ihrer Art ebenso dem Menschengeschlecht darstellen» ¹³⁶⁾. Darin ist der Bildungsaspekt klar ausgesprochen. Die Natur gibt sich dem sittlich strebenden Menschen so zu *erkennen*, daß er für seine Selbstbildung aus ihr unmittelbar wertvollste Anregungen empfängt. Als Erzieher aber soll er diese in der Natur erkannten «Gründe» für Weisheit, Ordnung und Selbstüberwindung dem Zöglinge darstellen. Ursprüngliche Lehrmeisterin ist die Natur und appelliert als solche an das Erkennen des Menschen; ihr Gehilfe ist jener Mensch, der ihre erzieherischen «Absichten» am adäquatesten erkannt hat und sie für seine Mitwelt auch darstellen kann. Richtige Darstellung der Gründe würde den Menschen, auch außer dem unmittelbaren Sich-zu-erkennen-geben der Natur, zur *Freiheit* führen ¹³⁷⁾.

d) Freiheit erschöpft sich nicht im sittlichen Erkenntnisakte allein. Unzertrennlich ist damit der eigentliche Akt des Wollens verbunden oder, wie Pestalozzi lieber formuliert, die *Anwendung der Kräfte* ¹³⁸⁾, das Anspannen der Kräfte ¹³⁹⁾, die Antsrengung ¹⁴⁰⁾, die Bemühung ¹⁴¹⁾, das Sich-angreifen ¹⁴²⁾, Sich-instand-stellen, Sich-vorbereiten und Sich-fähig-machen für das Wollen des Bessern ¹⁴³⁾, das sittliche Streben ¹⁴⁴⁾ und im umfassenden Sinne die Selbstbildung ¹⁴⁵⁾. Wir verweisen zurück auf unsere Darstellung der Kräftestrukturen (S. 18 f.), wo wir schon gezeigt haben, daß die sittlichen Kräfte, allen voran die Überwindungskraft, einer bewußten Einschränkung der natürlichen Freiheit entspringen. Die *Bildungsaufgabe* bestünde deshalb darin, das subjektive Belieben in bestimmter Richtung einzuschränken ¹⁴⁶⁾.

Inbezug auf die Anwendung der Kräfte stellt sich vom Freiheits-

¹³⁶⁾ 404, 19 ff.

¹³⁷⁾ Hiemit ist zugleich eine negative Erziehung (Wachsenlassen) und eine positive Belehrung gefordert. Erst dadurch, daß der Mensch Sinn und Ordnung der Welt zu verstehen sucht, wird er wirklich frei werden können.

¹³⁸⁾ IX 413, 24.

¹³⁹⁾ 420, 1.

¹⁴⁰⁾ 417, 5; 426, 7; 427, 11.

¹⁴¹⁾ 426, 45 f.; 427, 1.

¹⁴²⁾ 418, 6.

¹⁴³⁾ 419, 40 ff.

¹⁴⁴⁾ 419, 48.

¹⁴⁵⁾ 418, 21.

¹⁴⁶⁾ 447, 38 ff.; vgl. 429, 35 ff.

probleme her eine entscheidend wichtige Frage. Wir haben früher die Formulierung gewagt, Pestalozzi hypostasiere dem Handeln Kräfte. Wenn das so ist, so hängt doch alles davon ab, ob sich die Überwindungskräfte auch wirklich aktualisieren; denn nur in der Verwirklichung der disponierten Kräfte könnte sinnvoll von Freiheit die Rede sein. Hier ist zu fragen: Kann der Mensch seine Kräfte frei verwirklichen? Kann er wollen, wie er will? Kann er frei entweder sich bemühen oder nicht bemühen ¹⁴⁷⁾? Damit berühren wir die alte Streitfrage des «liberum arbitrium indifferentiae».

Malebranche interpretiert dieses als «la puissance de vouloir ou de ne pas vouloir, ou bien vouloir le contraire» ¹⁴⁸⁾. Vorausgesetzt wird dabei eine Gleichwertigkeit der Motive oder ein Abstrahieren von der Motivation überhaupt. Dieser reine Indeterminismus — wie ihn z. B. Duns Scotus für das göttliche Wollen vertreten haben dürfte — sieht im Willen die Grundkraft der Seele. In der Moderne ist Sartre in bestimmter Hinsicht ein Exponent dieser Richtung. Freiheit ist bei ihm völlig kontingente Entscheidung ohne Ausrichtung auf ein sinngebendes Prinzip.

Nun gibt es bei Pestalozzi Stellen, wo er scheinbar dieses «liberum arbitrium indifferentiae» für seinen Freiheitsbegriff beansprucht: Der Mensch hat «Fryheit» seiner Überzeugung zu *folgen* oder *nicht zu folgen* (v.m.g.) und die Mittel, dieser anerkannten Überzeugung zu folgen, zu gebrauchen oder nicht zu gebrauchen ¹⁴⁹⁾. Im Gegensatz zu diesem hier deutlich formulierten indifferenten Freiheitsbegriff bemerkt Pestalozzi aber in Anlehnung an Selle weiter unten, Freiheit, vermöge der wir wollen oder auch nicht wollen, sei ein Widerspruch; es könne sich nur darum handeln, *nicht blind* zu wollen. Das Wollen der Seele sei immer Notwendigkeit, aber das Sich-in-Ordnung-stellen, das Bessere zu wollen, das seien Handlungen, deren Kraft in uns liege und auf deren Ausbildung unsere Vervollkommenung ruhe ¹⁵⁰⁾.

Nach dem Ausdruck «nicht blind zu wollen» erwarten wir, der Akzent falle nun auf die Motivation. Statt dessen verschiebt sich das Problem auf die vorbereitende Handlung zurück, nämlich auf das Sich-vorbereiten für das Bessere. Die Frage bleibt deshalb dieselbe: Kann ich mich für das

¹⁴⁷⁾ Eine ähnliche Problemstellung, aber ins Negative gewendet, liegt in Platons Gesetzen vor. Nur geht es dort anstatt um «Bemühung» (wie bei Pestalozzi) darum, aus «**Nachgiebigkeit** gegen die Macht der Lust . . . das Bessere nicht tun» (902). Vgl. auch: Aristoteles, Nik. Ethik 1103 b, «deshalb müssen wir uns **Mühe** geben . . .»; Montessori, S. 95.

¹⁴⁸⁾ Rech. I, 1.

¹⁴⁹⁾ 419, 26 ff.

¹⁵⁰⁾ 419, 38 ff.

Bessere vorbereiten, oder kann ich es ebensogut unterlassen? Sie bleibt, so unbedingt gestellt, unbeantwortet.

Selbstverständlich meint Pestalozzi, der Mensch könne sich für das Wollen des Bessern vorbereiten, doch würde er diese Behauptung nur gelten lassen unter ganz bestimmten Bedingungen, die wir bald erörtern werden. Zuvor aber müssen wir noch drei besonders typische Merkmale der Freiheit beleuchten.

Im Sich-vorbereiten ist der *zukünftige* Zustand als konstitutives Moment enthalten. Wir haben oben erwähnt, daß Pestalozzi einen Begriff der «Freiheit als Zustand» kennt. Daraus ergeben sich hier einige Fragen. Erreiche ich jenen in der Vorbereitung gedachten und erstrebten Zustand, indem ich das Bessere will, und bin ich dann frei? Oder erreiche ich ihn im besten Falle nur halb, und habe ich mich wiederum für die Zukunft vorzubereiten, das Bessere zu wollen? Und bin ich so in infinitum nie ganz frei und doch im Vorbereiten auf zukünftige Freiheit frei? Ohne Antwort auf diese Frage zu bekommen, halten wir fest: Freiheit ist ohne die Zeitrelation Gegenwart-Zukunft undenkbar, wie sie auch im Schuldbewußtsein und in der Reue nicht ganz ohne Bezug zur Vergangenheit ist.

Außer auf zukünftiges Sein richtet sich die Freiheitsfrage auf das Ich-Selbst. Nicht unbegründet braucht Pestalozzi so oft die reflexive Form der Aussage: sich bemühen, sich anstrengen, sich in Ordnung stellen usw. Freiheit ist nur noch aussprechbar als eine in gewissen Schranken sich vollziehende *Selbstverwirklichung*. Diese Schranken sind gegeben durch die Ausrichtung der Selbstverwirklichung auf die Transzendentalien der *Wahrheit* und des *Guten* ¹⁵¹⁾. Im Entschließungsvermögen, das die Freiheit menschlichen Handelns selber ist, sieht Pestalozzi mehr als bloßen Willen ¹⁵²⁾; es ist sittlicher Wille, der uns in ein Verhältnis zu uns selbst stellt. Freiheit ist nicht ein bloßes Sich-zu-sich-selbst-verhalten, sondern mehr: sittliches Selbstverhalten, ausgerichtet nicht auf eine soziologisch bestimmbare Sitte, sondern auf die Wahrheit und auf das Gute. Dieses Sich-zu-sich-selbst-verhalten drückt sich darin aus, daß wir unsern Willen müssen brechen können, unglücklich zu sein ¹⁵³⁾; daß wir unser selbst Meister sein sollen ¹⁵⁴⁾; daß wir uns selbst überwinden sollen ¹⁵⁵⁾ usw.

¹⁵¹⁾ 421, 42 ff. und 15 ff.; 424, 14 ff.

¹⁵²⁾ 426, 30 ff.

¹⁵³⁾ 422, 48. Wir erinnern hier an Hegels Begriff des «unglücklichen Bewußtseins», das in der «Phänomenologie des Geistes» als eine der wesentlichen Durchgangsstufen zur Freiheit gesetzt ist (158 ff.).

¹⁵⁴⁾ 423, 1.

¹⁵⁵⁾ 416, 39; 417, 10; vgl. auch 413, 22 ff.; 416, 18.

Auch das Problem der *Zurechnung* bleibt nicht unbeachtet. Die moralischen Begriffe gehen aus dem Zusammenleben frei handelnder Wesen hervor. Wo die tote Natur auf den Menschen wirkt, bleiben solche Begriffe aus. Sittliche Ordnung ist nur aus der Gemeinschaft freier Wesen zu verstehen ¹⁵⁶). Verfehle ich mich in solcher Gemeinschaft aus Nichtwissen (Irrtum), so kann mir mein Fehler nicht zugerechnet werden; nur wenn ich meine Pflicht kannte und nicht tat, also aus Pflichtlosigkeit handelte, wird mir verfehltes Handeln als Schuld zugerechnet ¹⁵⁷). In Anlehnung an Selle rechnet Pestalozzi eine Schuld nicht deshalb zu, weil der Verbrecher ebensogut das Gegenteil hätte tun können — gegen das *liberum arbitrium indifferentiae* —, sondern weil er sich nicht *bemüht* hat ¹⁵⁸), in einen besseren Zustand zu kommen, der ihm eine andere Handlungsweise ermöglicht hätte. Es geht Pestalozzi also weniger um ein Wagnis der Entscheidung, als vielmehr um ein dauerndes Sich-Mühegeben, Sich-anstrengen für das Wollen des Bessern. Es ist der *Selbsterziehungsgedanke*, wie er einfacher und zugleich tiefer kaum gefaßt werden kann.

Gleich wie mit der Zurechnung verhält es sich mit dem Verdienst: «Wir rechnen das als verdienstvolle Handlung, wo wir uns nur um eines Vorsatzes willen gegen unseren eigenen Naturwillen zwingen» ¹⁵⁹).

e) Obschon Pestalozzi Freiheit wesentlich im Handeln desjenigen Menschen sieht, der sich sittlich zu sich selbst verhalten kann, so verlegt er ihren Ursprung auch, zum mindesten inbezug auf eine Bedingung ihrer möglichen Aktualisierung, in die *äußere Welt* oder «Natur» zurück. Für ihn liegt «in der Natur» so viel, «die Menschheit zu überzeugen . . .», daß sie sich zur Selbstüberwindung emporheben sollte ¹⁶⁰). Es ist die *Natur*, die im Menschen das Bewußtsein seiner möglichen Freiheit weckt. Als Frage bleibt nur: Was heißt hier Natur? ¹⁶¹) Von dieser Stelle her ist sie nicht beantwortbar. Vergleichen wir diese Stelle aber mit den einzigartigen Formulierungen in den Bemerkungen über den «Discours sur la liberté» par Mr. Ehlers, so dürfen wir auch auf die äußere Welt schließen. Dort heißt es nämlich, daß in der «Einrichtung der Welt, in den Dingen, die außer uns sind», allenthalben «Gründe zur Weisheit und

¹⁵⁶) 441, 18 ff. Diese Sicht ist jener Kants analog, daß die Freiheit die «ratio essendi» des sittlichen Gesetzes sei (Pr. V. 4, Anm.).

¹⁵⁷) 423, 15 ff.; 416, 6 ff.

¹⁵⁸) 417, 46 ff.

¹⁵⁹) 421, 31 f.

¹⁶⁰) 416, 37 ff.

¹⁶¹) Vgl. den Anhang über den Naturbegriff.

Tugend und zur Überwindung unser selbst liegen»; die äußeren Umstände seien dem Menschen so günstig, ihn zu einer weisen Freiheit zu lenken ¹⁶²). Das Äußere ist zwar nur *Anstoß* für den reflektierenden Menschen, sich seiner Freiheit bewußt zu werden und sich selbst zu bilden ¹⁶³); als Anstoß aber sind solche Umstände immerhin eine Einlenkung zur sittlichen Freiheit, ein Hinweis auf mögliche Freiheit im Selbstverhältnis.

Uns scheint dieser Aspekt nicht unbedeutend; denn hier wird doch eindrucklich auf den tiefen, unausschöpfbaren Gehalt dessen hingewiesen, was außer uns ist, nämlich auf die reale Welt, auf die wir immer so oder so reagieren und die als Agens unsere Reaktion (im weitesten Sinne) bestimmt, sei es als Ursache oder, inbezug auf mögliche menschliche Freiheit, als Gegenstand des Erkennens.

Das eben Besprochene erhellt, daß Freiheit nicht nur vom Subjekte aussagbar, sondern in gewissem Sinne auch von den Objekten her bedingt ist. Ist nun ihr eigentlicher Ursprung in einem Mittleren zu suchen oder in einem Umfassenden, Unbedingten, Transzendenten? An ein Mittleres hat Pestalozzi nicht gedacht. Deutlich aber wird bei ihm die Relation *Freiheit und Transzendenz* ¹⁶⁴).

f) Woher die «Kraft der ersten Entschließung», die alle Kräfte der äußeren Reize ertötet? ¹⁶⁵) fragt Pestalozzi und kehrt damit die oben erwähnte Fragestellung wieder um. Die äußeren Reize sind nicht mehr maßgebend, sobald die Frage nach dem letzten Ursprunge gestellt ist. Wir haben früher darauf hingewiesen, daß diese Kraft beim Menschen *zufällig* in Erscheinung tritt, doch ist damit über ihr Wesen und ihren Ursprungsort nichts ausgesagt. Darüber gibt es nun aber innerhalb der Lesebemerkungen eine sehr bedeutsame Aussage, die wir hier gerne im Wortlaute wiedergeben möchten.

«Verheltnismessige Kreffte mit seinen Begird Quell innerer Ordnung und Sterke. Herschafft des Geists über das Fleisch, inwohnender Geist Gottes, gottlicher Sinn, Erhabenheit der Menschheit, Mittelpunkt der achten (echten) Philosophie und Lebensweisheit, die sich unter tausend Hüllen in allen wahren Emporstrebungen der Menschheit als Folge des

¹⁶²) 395, 39 ff.; vgl. dazu auch 404, 10 ff.

¹⁶³) Vgl. dazu Br. III 72, 16 ff. Schwieriger ist die Stelle IX 403, 35 ff. von hier aus zu interpretieren, da sie erstens im Widerspruch zu sich selbst, zweitens zu diesem Zitate steht.

¹⁶⁴) Dies gilt nur, insofern wir mit dem philosophischen Terminus «Transzendenz» auf Gott hinweisen dürfen.

¹⁶⁵) 417, 12 ff.

wahren Reglements unser Naturtrieben, dieser einigen, ächten Quelle unsers realen Emporstrebens, sichtbar zeigt. Dieser Gott in uns, ohne den wir nichts vermögen, diese innere Hülfe gegen die wahre . . . Begird und Natur . . . »¹⁶⁶⁾

Die letzten Gedanken werden wiederholt und gewinnen dadurch an Bedeutung. Die ganze Stelle scheint Pestalozzi in Anlehnung an ein uns unbekanntes Werk geschrieben zu haben¹⁶⁷⁾, doch sucht sie innerhalb der übrigen Lesebemerkungen ihresgleichen, sofern wir auf die innere Ergriffenheit, die nachdrückliche Betonung, den aphoristischen Ton und auf die Wiederholungen achten. Wir heben deshalb diese Stelle ganz besonders hervor. Sie besagt nichts weniger als die Begründung der Freiheit durch die Transzendenz, zum mindesten ansatzweise. Ohne innere Kräfte gibt es bei Pestalozzi keine Freiheit; diese aber sind hier ganz eindeutig von Gott her gegeben. Schon 1780 schreibt Pestalozzi an Iselin: «Alle innere Krafft der Sittlichkeit, der Erleuchtung und Weltweisheit ruhet auf diesem Grund des Glaubens der Menschheit an Gott»¹⁶⁸⁾.

Obschon sich die Freiheit des Menschen in seinen vernünftigen Bemühungen um das Bessere bekundet, hängt sie letzten Endes doch vom *Glauben* des Menschen an Gott ab¹⁶⁹⁾. Wir könnten nun weiter fragen, ob denn dieser Glaube an Gott, der eigentlich frei macht, der freien Entscheidung des Menschen anheimgestellt sei. Pestalozzi stellt diese Frage nicht, dazu ist er wohl zu sehr ein Kind Gottes und vermeidet deshalb, etwas anzutasten, wozu er sich nicht legitimiert weiß.

IV. Bildung (Erziehung) zur Freiheit

1. Wir fragen zunächst nicht, in welcher Beziehung die Bildung als solche zum Problem der Willensfreiheit stehe, und ob der willensfreie Mensch überhaupt gebildet werden könne, sondern wir fassen hier Pestalozzis Bildungsgedanken in den Lesebemerkungen zusammen, soweit sie im Horizonte der Freiheitsfrage erörtert sind. Die vorausgehende Darstellung enthält in sich eigentlich schon alle Ansätze dazu, die wir nur noch ordnen, verdeutlichen und, wenn nötig, neu belegen wollen.

¹⁶⁶⁾ 347, 4 ff. im Vergleich mit dem Vorausgehenden.

¹⁶⁷⁾ Darauf weisen die Bemerkungen über «eine Edle, für die wir Ritterzüge machen» hin.

¹⁶⁸⁾ Br. III 88, 29 ff.

¹⁶⁹⁾ Glaube an Gott kann bei Pestalozzi zugleich Glaube an das Gute sein. Nur weil der Mensch an das Gute (Gott) glaubt, kann er sich darum bemühen.

Damit im Folgenden nicht die Meinung entstehe, wir überschritten die uns gesetzte Themagrenze, müssen wir nachdrücklich darauf hinweisen, daß Pestalozzi Erziehung und Gesetzgebung, wie Plato, weitgehend auf derselben Ebene sieht und sich deshalb besonders inbezug auf die sittliche Erziehung gerne an Gesetzgeber *und* Erzieher wendet ¹⁷⁰). Nicht bloß das Kind, auch das arme Landvolk will erzogen sein. Diese Volkserziehungsbestrebungen der Aufklärung waren zu Pestalozzis Zeiten äußerst aktuell. Was demnach für die Bildung des Landvolkes gefordert wird, enthält oft auch einen pädagogischen Aspekt und umgekehrt ¹⁷¹).

Die Bedeutung der Bildung zur Freiheit ist prägnant formuliert im folgenden Satz: «Auf dieser Freiheit und dem Gebrauch derselben ruhet die ganze Entwicklung der Menschheit» ¹⁷²). Nun ist aber gerade an dieser Stelle der Freiheitsbegriff zweideutig. Die vorangehenden Bemerkungen kennzeichnen eindeutig den indifferenten Freiheitsbegriff ¹⁷³), der auf dem Freiheitsbewußtsein beruht; sie sehen aber ab von jeder Erwägung der Bildung zu dieser Freiheit. Der nachfolgende Abschnitt hingegen bezieht sich ebenso eindeutig auf die sittliche Freiheit und enthält die Erwägungen über die Bildungsbestrebungen.

Die Voraussetzung solcher Bildung liegt nach unserer Interpretation dieser Stelle in der indifferenten «Freiheit», die Bildung selbst aber hat die sittliche Freiheit zu ihrem «Gegenstande». Bildung wäre nur möglich auf Grund der indifferenten Freiheit und hätte zu ihrem Ziele die sittliche Freiheit. Sie bleibt nicht in der Indifferenz stehen, sondern entscheidet sich, ihrer Intention nach, zum vornherein für eine Freiheit zum Guten.

Pestalozzi unterscheidet selbst diese beiden Freiheitsbegriffe wörtlich — wenn auch nicht mit den Termini «indifferente» und «sittliche» Freiheit — an jener Stelle, wo er sich die eigentliche Forschungsaufgabe stellt: «Um zu wissen, was *recht* und *unrecht*, und worin die Freiheit des Menschen besteth, muß man nachforschen, woher die Handlungen entsprin-

¹⁷⁰) IX 418, 18; 429, 11 u. a.; vgl. dazu auch Arthur Stein, «Pestalozzi und die Philosophie», Schweiz. Lehrerzeitung Jg. 100, Nr. 1, S. 4 ff.

¹⁷¹) Volksschule und Volksbildung sollten wieder mehr in ihrem ursprünglichen, von Pestalozzi intendierten Zusammenhang gesehen werden. (Dazu: Emil Jucker, «Unsere Volksschule und ihre Vorposten», Schweiz. Lehrerzeitung, Jg. 100, S. 810. Vgl. auch die kritische Stellungnahme Heinrich Hanselmanns in seiner «Andragogik», Zürich 1951, S. 14 f. Hier wird der Begriff der Volksbildung abgelehnt!)

¹⁷²) 419, 30 f.

¹⁷³) Mit indifferenter Freiheit bezeichnen wir die «Freiheit des Menschen, seiner Überzeugung zu folgen oder nicht zu folgen ...» (419, 24 ff.). Vgl. auch S. 43 ff.

gen, die mann in der Welt recht und unrecht heißt, und ebenso, durch was für Mittel und Weg der Mensch zum Genuß einer *weisen Freiheit* (v.m.g.) gelange»¹⁷⁴). Zweifellos ist in dem Begriffe der «weisen Freiheit» das Bildungsziel, die sittliche Freiheit, gemeint¹⁷⁵). Historisch dürfte der Begriff ziemlich eindeutig auf die Stoa zurückweisen¹⁷⁶).

Es fragt sich nun: Welche Mittel und Wege führen zu dieser «weisen Freiheit»?

Vergegenwärtigen wir uns vorher noch einmal in Kürze die anthropologische Lage. Wie uns die Erörterung über das Gewissen gezeigt hat, steht dem Menschen die Möglichkeit, seine Freiheit zu gebrauchen, von jenem Zeitpunkte an offen, an dem er grundsätzlich wissen kann, was recht und unrecht ist. Die entscheidende Instanz dafür ist das Gewissen, dessen konstitutives Merkmal unsere frühere Analyse aufgewiesen hat¹⁷⁷). Es ist der innere Wächter. Ihm zugrunde liegt ein unauslöschliches Gefühl, das die Schranken des Genusses anzeigt. Wie einerseits der Gefühlsfaktor unerläßliches Moment des Gewissens ist, so ist anderseits die intellektuelle Komponente von ebenso konstituierender Bedeutung. Dem Gefühl für Recht und Unrecht entspricht etwa das Erkennen der Rechte des andern, das im «Anerkennen der Rechten eines andern»¹⁷⁸) zur Geltung kommt. Anders ausgedrückt: Der Mensch hat eine gewisse Reizbarkeit für Recht und Pflicht, Tugend und Weisheit¹⁷⁹).

Das Gewissen mit seinen beiden Momenten, dem Fühlen und Erkennen (Verstehen), ist das eigentliche Organ des Grundtriebes der Vervollkommnung (Veredlung)¹⁸⁰). Erweckt wird es durch äußere Umstände, durch die Weisheit der äußeren Natur¹⁸¹). Aber auch der Erzieher soll im Kinde die Sehnsucht nach Veredlung wecken¹⁸²).

2. Es ist nicht ganz sinnlos, auch beim jungen Pestalozzi den Erziehungsbegriff gegenüber dem Bildungsbegriff abzugrenzen, bevor wir die eigentlich pädagogische Aufgabe beleuchten. Obschon «Bildung» und

¹⁷⁴) 404, 29 ff.

¹⁷⁵) Sittliche Bildung wäre vorzüglicherweise im Terminus «Vervollkommnung» repräsentiert.

¹⁷⁶) Paul Barth: Die Stoa, S. 163 u. a.

¹⁷⁷) S. 26 ff.

¹⁷⁸) 451, 21.

¹⁷⁹) 23, 27.

¹⁸⁰) Bei Rousseau wie bei Pestalozzi finden sich geradezu Hymnen an das Gewissen: Rousseau, «Emile», 354 f.; Pestalozzi, XI 318, 9 ff.

¹⁸¹) IX 404, 12 ff.

¹⁸²) X 163, 5 ff.

«Erziehung» auch synonym verwendet werden ¹⁸³⁾, behalten beide ihre besonderen Akzente.

«*Erziehung*» hat wesentlich zwei Bedeutungen. 1. Sie ist wertmäßig positive *Auferziehung* eines Individuums (Erziehung seines Söhnchens) oder einer Menschengruppe (Arme) oder Menschenerziehung überhaupt als Führung ¹⁸⁴⁾. 2. Sie soll fähig machen zur Arbeit, zum Berufe ¹⁸⁵⁾ und zur Sittlichkeit ¹⁸⁶⁾.

«*Bildung*» kann Erziehung in beiden Bedeutungen vertreten ¹⁸⁷⁾, ist aber im besondern der Begriff für die *Formung* der *einzelnen Kräfte* (Funktionen, Dispositionen), so vor allem im immer wiederkehrenden Ausdruck «Kräftebildung» ¹⁸⁸⁾. Der Bildungsbegriff ist der weitaus häufigere und kann den Erziehungsbegriff in jeder Hinsicht vertreten, erschöpft sich aber andererseits im Erziehungsbegriffe nicht. Später hat Pestalozzi genauere Bestimmungen gegeben ¹⁸⁹⁾.

Nach dieser Vorbemerkung versuchen wir nun, Pestalozzis Gedanken über die Bildung im Rahmen des Freiheitsproblems darzustellen. Diese Bildung ist wesentlich *Erziehung zur sittlichen Freiheit*.

a) In «Gesetzgebung und Kindermord» forscht Pestalozzi soziologisch — nicht wie in den Lesebemerkungen ontogenetisch — nach, wo die unrechtlichen (unfreien) Handlungen entspringen. Ihr Ursprung liegt in der Mißachtung des Gefühls für Recht und Unrecht ¹⁹⁰⁾, also im ungerechten Verhalten des Vorgesetzten (Erziehers) zum Untergebenen (Zögling). Die wichtigste Forderung an den Erzieher und Gesetzgeber ist deshalb die *Schonung* dieses *Gefühls* beim Kinde (Untergebenen) ¹⁹¹⁾. Diese äußert sich in Verhaltensweisen, die mit Liebe, Gerechtigkeit, Menschlichkeit, Großmut umschrieben werden können ¹⁹²⁾.

Sie ist vorerst einmal, soziologisch gesehen, reale Aufmerksamkeit auf

¹⁸³⁾ z. B. sittliche Erziehung und sittliche Bildung: IX 427, 37; 450,25; 450, 9; 453, 4 u. a.

¹⁸⁴⁾ 332, 16 ff.

¹⁸⁵⁾ III, 292, 16 ff.; X, 301, 31.

¹⁸⁶⁾ s. oben.

¹⁸⁷⁾ IX, 427, 31: Bildung des Menschengeschlechts; oben: Bildung zur Sittlichkeit.

¹⁸⁸⁾ 451, 22; 355, 41 usw.

¹⁸⁹⁾ S. X, 534 f.

¹⁹⁰⁾ IX, 22, 24 ff.

¹⁹¹⁾ 22, 35 ff.; 23, 6 ff.

¹⁹²⁾ Wir gehen wohl nicht fehl, wenn wir in dieser «Schonung» ein konstitutives Merkmal jenes Begriffes der *Liebe* sehen, die in den Spätwerken neben dem Glauben immer mehr ins Zentrum rückt.

die wahren Bedürfnisse, auf Befriedigung der Grundtriebe, auf die «ersten Beziehungen unserer Natur» ¹⁹³). Auf dieser Aufmerksamkeit kann sich erst wahre sittliche Bildung aufbauen. Wie es für Pestalozzi ohne «Ökonomie» keine wahre Religion gibt ¹⁹⁴), so auch ohne Befriedigung der wahren Bedürfnisse keine sittliche Bildung. Mit dieser aber steht und fällt die innere Freiheit; denn diese ist der Endzweck jener. Zwischen den extremen Polen menschlichen Seins besteht ein lückenloser Zusammenhang ¹⁹⁵).

Wo diese positiven *sozialen Voraussetzungen* bestehen, ist erst das unvermeidliche Verderben in der Unfreiheit zurückgewiesen, aber noch keineswegs über die persönliche Alternative entschieden, entweder den Reizen des natürlichen Willens zu folgen und damit der Notwendigkeit zu unterliegen oder aber gebildet und moralisch frei zu werden durch die Bemühungen, sich in Stand zu stellen, dem erkannten Wahren und Guten treu sein zu können, d. h. die Entschließungen auch gegen den natürlichen Willen durchzusetzen ¹⁹⁶). Der Erzieher sollte demnach im Zögling jenen Zustand hervorbringen, dem erkannten Wahren und Guten treu sein zu können. Dies ist die spezifisch *pädagogische Aufgabe*.

Was für das soziale Verhalten gilt — wir heben hier das pädagogische vom sozialen Verhalten ab —, trifft auch für das erzieherische Verhältnis zu: die sittlichen Gefühle des Zöglings bedürfen der Schonung, wenn sie sich regen sollen ¹⁹⁷). Hier wird besonders an die Gefühle für Recht und Unrecht gedacht.

b) In der Bildung zur Freiheit können wir im weiteren, ganz allgemein gesprochen, den «Wegen der Natur folgen» ¹⁹⁸), nicht der tierisch-blin-den, sondern derjenigen, die dem Menschen *Gründe* vorhält, also nicht seinen bloßen Instinkt reizt, sondern sein Erkennen aktualisiert. Sittliche Bildung ist nicht denkbar ohne freien Raum für dieses Erkennen, das sich auf Fatum und Freiheit, auf Recht und Unrecht richtet. «*Aufmerksamkeit* (v.m.g.) auf Nahes und Fernes macht die Ruh des gesitteten Zustands. Daher stille *Bedecktheit* (v.m.g.) das Zihl ist, wohin der sitt-

¹⁹³) 21, 36 ff.; 450, 9 ff.

¹⁹⁴) 359, 12 f.

¹⁹⁵) Walter Guyer fußt, von hier aus gesehen, ganz auf Pestalozzi, insofern er die «liebevollen Pflege» des Kindes für die Erziehung zur «Freiheit in der Verantwortung» als unumgänglich voraussetzt (Gr. 133).

¹⁹⁶) 427, 30 ff.

¹⁹⁷) Vgl. 22, 26 ff.

¹⁹⁸) 404, 20 f.; vgl. den Anhang 2 über den Naturbegriff.

liche Auferzieher lenkt, und hierin liegt das Wesen ... der Freiheit im gesitteten Zustand» ¹⁹⁹⁾).

Neben die Schonung des Gefühls durch den Erzieher tritt daher als zweites konstitutives Merkmal der Bildung zur innern Freiheit ein Hinlenken des Zöglings zur *Besinnung* oder, wie Pestalozzi sich ausdrückt, zur «stillen Bedechtlichkeit».

c) Doch Besinnung führt erst zur Erkenntnis des Besseren: der nächste Schritt wäre die Verwirklichung dieses erkannten Besseren anstelle des sich Ziehenlassens durch das Verlockendere. Das dritte Merkmal ist deshalb die *Bildung der Überwindungskräfte* ²⁰⁰⁾. In diesem Sinne kann Pestalozzi schreiben: «Freiheit» ist «eine gebildete Kraft» ²⁰¹⁾.

Da die Bildung dieser sittlichen Kräfte Pestalozzis innerstes Anliegen ist, finden wir überall Anregungen, wie sie zu gestalten sei. Wir können hier nur auf das Prinzipielle hinweisen.

Grundsätzlich stehen zwei sich ergänzende Wege offen: ein erster nach innen durch den Glauben an Gott und durch die Gottesfurcht ²⁰²⁾, ein zweiter nach außen durch Erfüllung der alltäglichen und allernächsten Pflichten. Beide Wege führen, nur im Zwang-Gehorsam-Verhältnis, durch die Mittel der Gewöhnung und der Übung zur Selbstüberwindung ²⁰³⁾. Es ist aber nicht ein herrischer Zwang und ein knechtischer Gehorsam, den Pestalozzi fordert, sondern ein kindlicher Gehorsam und ein bildender Zwang ²⁰⁴⁾.

Im *Bitten* übt sich das Kind erstmals im Überwinden seiner selbst. Indem es bittet, verzichtet es, um einer weiseren Freiheit fähig zu werden, auf seine Liebe zur Naturfreiheit, d. h. auf Gewalttätigkeit. «Folgsamkeit», wie sie in solchem Bitten zum Ausdruck kommt und zu deutlichem Bewußtsein der Abhängigkeit führt, ist «Quelle der ... Gemütsruhe, welche der *Fuß* der menschlichen Tugend ist» ²⁰⁵⁾.

Pestalozzi hat dadurch, daß er beim Zögling das *Bitten* an den Anfang der Erziehung zur innern Freiheit stellt, zugleich das Wesen dieser Freiheit angedeutet: wo wir nicht einfach aus blinder Begier gewalttätig zugreifen dürfen, sondern vorerst bitten und zuwarten müssen, wo wir

¹⁹⁹⁾ 230, 25 ff.

²⁰⁰⁾ Oder auch: der Kraft, sich in Ordnung zu stellen, sich fähig zu machen, das Bessere zu wollen, z. B. 419, 41 ff.; 448, 15 f.; 450, 25 f.; 336, 43.

²⁰¹⁾ X 149, 8.

²⁰²⁾ Br. III 77, 36 ff.

²⁰³⁾ IX, 355, 41; 434, 36 f. u. a.; 452, 29.

²⁰⁴⁾ Br. III 79, 3 ff.; vgl. auch IX, 434, 3 ff. mit 35 ff.

²⁰⁵⁾ 359, 25 ff.

die Begierden hemmen und ordnen sollen, da werden wir unwillkürlich zur Besinnung gezwungen, da richten wir unsere Aufmerksamkeit auf das blind Treibende und ordnen es in der Bitte zum bewußten Wollen, oder wir weisen den Trieb als unangemessen oder störend zurück. Neben dieser Triebhemmung, diesem Besinnungs- und Ordnungsimpuls enthält das Bitten auch das Gefühl der Abhängigkeit, sei es von der Welt oder von Gott. Abhängigkeit aber bedeutet zugleich Verantwortung für das eigene Handeln vor der Mitwelt und vor Gott.

Kann im Bitten sowohl der Weg nach innen zu Gott wie der Weg nach außen zur Mitwelt betreten werden, so bleibt für das nächste vorzügliche Mittel der Kräftebildung, für die *Berufsbildung* oder die Ausbildung der Erwerbskräfte²⁰⁶), nur der äußere Weg offen. Den *Zwang* der (äußeren) Natur und der Berufe trägt der Mensch am leichtesten²⁰⁷). Beide regen ihn zur Selbstüberwindung an, wenn auch noch nicht in sittlicher Richtung. Niemals kann willkürliche wörtliche Lehre²⁰⁸) dies erreichen, sondern nur die konkrete Situation selbst, in der der Zwang um «des Brods willen» ertragen wird, d. h. in Ausrichtung auf gegenwärtigen und späteren Erwerb innerhalb der gesellschaftlichen Ordnung²⁰⁹).

Wie für das Bitten so gilt auch für die Berufsbildung die Voraussetzung des Distanzierens und Zuwartens: jeder Beruf setzt eine Lehre voraus, die ein unmittelbares Zugreifen wiederum verwehrt. Beide, Bitten und Berufsbildung, sind ohne Folgsamkeit undenkbar.

Gehorsam ist als *Einschränkung* der natürlichen Freiheit unumgänglich²¹⁰). Unerbittlich bekämpft Pestalozzi deshalb jeden Ansatz zur Schrankenlosigkeit²¹¹). Dem Kinde soll man *keine Freiheiten* (hier im pädagogischen Sinne) geben oder lassen, *die nicht bilden* und emporheben. «Führen, Leiten, *Inordnunghalten* und Emporheben ist alte Manier, mit lauter Fryheit alles in Unordnung bringen, und das Volk sich selbst überlassen, neue»²¹²). Von der natürlichen Freiheit ausgehend, kommt der Mensch nur durch den Gehorsam gegenüber den Ansprüchen der Um- und Mitwelt²¹³) zur wahren Freiheit und Selbständigkeit. In

²⁰⁶) 355, 41 f.

²⁰⁷) 355, 44 ff.

²⁰⁸) 355, 49.

²⁰⁹) Später finden wir dafür die Formel «das Leben bildet» (S. XII 314).

²¹⁰) 231, 27.

²¹¹) Br. I, 303, 10 ff.; X, 163, 5 ff.

²¹²) IX, 336, 1 ff.

²¹³) 403, 45 ff.; 451, 21 ff.

den «Nachforschungen», denen wir uns bald zuwenden werden, ist dieses Schreiten von Freiheit zu Freiheit noch besser in drei Stufen differenziert: von der natürlichen zur bürgerlichen und durch den Gehorsam gegen sein eigenes Gewissen zur sittlichen Freiheit.

Diesen äußeren Gang kann die Gesetzgebung wesentlich erleichtern. «Dj Gesezgebung muß durch äußere Eindrücke, Byspiele, Übungen, Hofnungen und Forcht sie (die Menschen) zu einer Stimmung von Weisheit leiten, die sie der Wahrheit und Freyheit fehig macht . . . fry wachst der Mensch nicht auf, er wird nur fry gezogen und gepflanzt» ²¹⁴).

Auf dem Wege des Gehorsams und der Ordnung erreicht der Erzieher das erste Ziel der Bildung, nämlich die *Berichtigung* der *Entschließungskräfte*, an das sich als zweites Ziel erst die wissenschaftliche Berichtigung der Begriffe (der Vervollkommnung) anschließen soll ²¹⁵).

d) Alle drei Merkmale der Bildung zur innern Freiheit — die Schonung des Rechtsgefühls, die sittliche Besinnung und Aufmerksamkeit, die Bildung der Überwindungskraft durch Erfüllung alltäglicher Pflichten im Glauben an Gott — können wir uns auch zusammengefaßt denken darin, daß alle Bemühungen des Erziehers (und des Gesetzgebers) im Zöglinge (Volke) eine *Stimmung* der *Seele* erzeugen sollen, die ihrerseits mit innerer Notwendigkeit sittliches Handeln ermöglicht. Ihren erzieherischen Ursprung hätte diese Stimmung im Wecken der Sehnsucht nach innerer Veredlung ²¹⁶). Wie im Roman aus dem jeweiligen Charakter die Handlung folgt, so — meint Pestalozzi — könnte eine Stimmung der Seele geschaffen werden, aus der notwendig das sittliche Handeln folge. Erziehung und Gesetzgebung sollten deshalb auf innere (moralische?) Notwendigkeit gebaut sein ²¹⁷).

Wir können in der Absicht, die erwähnte Seelenstimmung zu bilden, aber auch, ohne an eine Zusammenfassung der drei Merkmale zu denken, einen andern Versuch Pestalozzis sehen, das Problem der Bildung zur inneren Freiheit zu lösen. Dann gäbe es zwei sich ergänzende Wege zum Ziele: Bildung der Überwindungskräfte und Erzeugen einer Seelenstimmung für das Sittliche, beide immer in Relation zum Erkennen des Guten. Die beiden voneinander unabhängigen Formulierungen meinen dann im Grunde dasselbe. Im ersten Falle liegt der Akzent auf dem Dynamisch-

²¹⁴) 435, 23 ff.; X, 237, 30 ff.

²¹⁵) XI, 424, 23 ff.

²¹⁶) X, 163, 5 ff.

²¹⁷) IX, 353, 4 ff.; 332, 16 ff. Als Vergleich drängt sich uns der Begriff der «Gesinnung» bei Guyer auf (Gr. z. B. 104: «Gesinnung ist habituell gewordener Geist oder Ungeist»).

Personalen, im zweiten Fall auf dem Emotional-Personalen. Daß beide Formulierungen vorzuliegen scheinen, ist für Pestalozzi besonders typisch. Er will und kann sich nicht durch Worte auf irgend ein Schema festlegen, so daß man ihn «beim Wort nehmen» könnte. Von verschiedenen Seiten geht er das schwer faßbare Problem an und formuliert, um sogleich wieder anders zu formulieren, weder bewußt widersprüchlich noch rein dialektisch, sondern in ständigem Ringen um den richtigen Ausdruck für seine tiefste Erfahrung und sein reinstes Streben. Immer wieder umschreibt er den «Sachverhalt» anders, um das Gemeinte zu treffen. Doch keine dieser Formulierungen wäre ohne die andere denkbar. Sie ergänzen sich und erhellen erst durch ihre Vielfalt das Problem.

Wie Pestalozzi zur Zeit der Lesebemerkungen die sittliche Bildung bis ins Einzelne in «Lienhard und Gertrud» ausführt, kann hier nicht dargestellt werden. Damit verkennen wir keineswegs den Wert der beispielhaften Ausführungen und Veranschaulichungen dessen, was in den Lesebemerkungen abstrakt gefordert wird. «Lienhard und Gertrud» wird immer das anschauliche Elementarbuch auf dem Wege der Erziehung zur inneren Freiheit bleiben ²¹⁸).

In den Lesebemerkungen scheint Pestalozzi sich noch weitgehend des im Carolinum erworbenen Begriffsgefüges der Leibniz-Wolffschen Schule zu bedienen ²¹⁹). Seine intensive Beschäftigung mit den sozialen Problemen und dem anthropologischen im besondern, seine Begegnung mit Fichte und den Kantianern ermöglichen ihm sein philosophisches Hauptwerk, die «Nachforschungen». Ohne von seinen Grundbegriffen wesentlich abzuweichen, differenziert und präzisiert er darin seine Aussagen.

Seit den Lesebemerkungen scheint für ihn die Willensfreiheit, im angedeuteten Sinne, als solche gewiß zu sein, so daß er sie in seinen späteren Werken fraglos voraussetzt. Da vor allem in den «Nachforschungen», aber auch in den «Epochen» und in den ersten methodischen Schriften die Grundlinien unseres Problems wieder deutlich werden, fassen wir nun diese gewichtigen Werke ins Auge.

²¹⁸) z. B. IV 219, 31 bis 226, 40.

²¹⁹) Vgl. dazu: Arthur Stein: «Pestalozzi und die Kantische Philosophie», S. 208, Anmerkung.

Das Problem der Willensfreiheit in den «Nachforschungen»

Willensfreiheit wird nicht mehr als Problem von Grund auf erforscht, sondern weitgehend als gewiß vorausgesetzt. Sie ist unmittelbar miteinbezogen in den weitgespannten kulturphilosophischen und anthropologischen Problembereich, den die «Nachforschungen» erörtern und ist von diesem Kreise her in gewisser Hinsicht auch bestimmt.

Obschon die «Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts» allgemein als das philosophische Hauptwerk Pestalozzis bezeichnet werden, und Herder diese Schrift begeistert begrüßt hat, urteilt Pestalozzi selbst äußerst zurückhaltend darüber: «Aber auch dieses Werk ist mir selbst . . . ein bloßes Spiel meines Forschungsvermögens, einseitig ohne verhältnismäßige Kraft gegen mich selbst»¹⁾. Hat er das präzise methodische Bewußtsein, daß eine theoretische Abhandlung niemals den «Gegenstand» des Erziehers selbst erreichen kann? «Streben nach der praktischen Kraft», das wäre ernste Wirklichkeit des Erziehers; dagegen bleibt Theorie bloßes «Spiel des Forschungsvermögens». Was will Pestalozzi damit sagen? Das Problem der «Nachforschungen» sei primär kein theoretisches, sondern ein existentielles, was vielleicht nirgends deutlicher zum Ausdruck kommt als in der Konzeption der Willensfreiheit, auf deren Voraussetzung das ganze Werk ruht²⁾.

Den «Nachforschungen» liegt die Absicht zugrunde, die «Naturgefühle» mit den «Vorstellungen vom bürgerlichen Rechte und von der Sittlichkeit in Harmonie zu bringen»³⁾. Der Mensch wird betrachtet als ein Werk der Natur, des Geschlechts und seiner selbst oder der Sittlichkeit. Pestalozzis Fragen nach dem Wesen des Menschen dringen dort am tiefsten, wo er die Sittlichkeit erörtert. Er sagt von ihr, in ihrem Wesen ruhe sie «auf der *Freiheit* meines *Willens* (v.m.g.), das ist auf der Beschaffenheit meiner selbst, durch die ich mich selbst . . . unabhängig von meiner

¹⁾ XIII 185, 30 ff.

²⁾ XII 8, 17: «Kraft». Vgl. 158, 3 ff.

³⁾ XIII 185, 30 ff.

tierischen Begierlichkeit fühle»⁴⁾. Die Willensfreiheit wird dadurch mit zum tragenden Grund, auf dem die Nachforschungen aufbauen.

Wie in den Lesebemerkungen, so stoßen wir auch hier auf die verschiedensten Zusammenhänge, in denen unser Problem steht. Wir können deshalb auf Analysen auch in diesem Werke nicht verzichten, zumal sich im Vergleich zur früheren Konzeption Differenzierungen zeigen.

Neu ist die Darstellung des Menschen in seinen drei Zuständen. Diese sind weder als geschichtliche Fakten noch als ontogenetische Phasen zu verstehen, sondern als methodische Gesichtspunkte der Betrachtung. Der Stand der Unschuld wie der der reinen Sittlichkeit liegen außerhalb des Menschlich-Wirklichen. Sie sind hypothetische Ausgangs- und Zielpunkte⁵⁾.

Wir setzen den Inhalt der «Nachforschungen» hier als bekannt voraus und folgen nun im besondern dem Aufbau unseres ersten Teiles, indem wir von den Trieben aufsteigend zum Erkennen und dem eigentlichen Problem des freien Willens vorstoßen, wo wir dann allerdings an Grenzen gelangen, die uns zur kritischen Erkenntnishaltung zwingen und uns die unlösbaren Schwierigkeiten des Problems bewußt machen.

I. Das neue Menschenbild inbezug auf Trieb, Wille und Kraft

1. Entsprechend den drei Wahrheiten⁶⁾, der tierischen, gesellschaftlichen und sittlichen, die den drei Zuständen entsprechen, erwartet der Leser in den «Nachforschungen», Pestalozzi betrachte auch die Triebe von diesen drei Gesichtspunkten aus, spricht er doch später von «Vernunfts- und Sittlichkeitstrieben»⁷⁾. Wir erinnern uns auch des Vervollkommnungstriebes in den Lesebemerkungen. Diese Erwartung erfüllt sich nicht. Die Triebe bleiben eindeutig dem tierischen Zustande oder Naturzustande und seiner Modifikation vorbehalten⁸⁾. Ihre Merkmale sind Gewaltsamkeit⁹⁾, Unveränderlichkeit und Notwendigkeit¹⁰⁾. Einmal sind sie durch den Begriff der Neigung ersetzt¹¹⁾. Sie gehören wohl dem tierischen Bereich an, sind aber unentbehrlich und «verhindern» nur dann

⁴⁾ XII 165, 31; vgl. mit 158, 3. Er denkt wie Kant, für den die Freiheit die «ratio essendi der Moral» ist (Pr. V., 4, Anm.).

⁵⁾ XII 67, 1 ff.; 123, 16 ff.

⁶⁾ 67.

⁷⁾ XIV 150, 36.

⁸⁾ XII 59, 6; 163, 31.

⁹⁾ XII 59, 6.

¹⁰⁾ 163, 27 ff.

¹¹⁾ 122, 20.

das Menschwerden, «wenn ich den tierischen Trieben meiner Natur gegen meine Überzeugung unterliege» ¹²⁾).

Sie haben in ihrem Bereich ihr Recht, bleiben aber eindeutig der «Überzeugung» als der höheren Instanz unterworfen. Ihrer Gewaltsamkeit setzt die «Überzeugung» Grenzen. *Ich* kann den tierischen Trieben unterliegen. Sie sind die *mir* fremde Macht, die *mich* mit kausaler Notwendigkeit bestimmen, wenn ich ihnen nicht meine Überzeugung entgegensetze.

Diese Auffassung der Triebe innerhalb des tierischen Bereiches entspricht weitgehend der früheren ¹³⁾. Nur die Bezeichnungen sind nicht mehr genau dieselben. Anstelle der Begier ¹⁴⁾ und «Naturtriebe» ¹⁵⁾ steht der präzisere Begriff «tierische Triebe» ¹⁶⁾; er meint aber dasselbe.

Auch in den «Nachforschungen» haben die Naturtriebe positive Bedeutung, sofern sie auch wieder nur relative Geltung beanspruchen. Die übergeordnete Instanz ist wie in den Lesebemerkungen die «Überzeugung» ¹⁷⁾, früher auch «Verstand» und «ruhiger Willen» ¹⁸⁾. Die tierischen Triebe werden dadurch gleichsam zum Material des formenden sittlichen Erkennens. Der ontische Bereich wird überhöht durch den gnoseologischen, in dem von Freiheit zu reden erst sinnvoll wird.

2. Die «Nachforschungen» enthalten dieselben Willensbegriffe wie die Lesebemerkungen.

a) Der «Wille des Naturmenschen» ¹⁹⁾, der «tierische Wille» ²⁰⁾, kann wohl so interpretiert werden, daß der Naturmensch wollen muß, wozu ihn sein tierisches Wesen treibt. Dieses Wollenmüssen ist Naturfreiheit ²¹⁾ und nichts anderes als blinde Wesensgemäßheit, die auch dem Wirken nicht erkennender Wesen zukommt, niemals aber mit Willensfreiheit verwechselt werden darf.

Der «Wille des Naturmenschen» ist nach unserer Auffassung kein Wille. Pestalozzi braucht diesen Begriff auch nur zweimal, sodaß es scheint, er sei ihm nur beiläufig in die Feder geflossen.

¹²⁾ 59, 9 f.

¹³⁾ Vgl. IX 337, 1 ff.

¹⁴⁾ IX 337, 1.

¹⁵⁾ 359, 5.

¹⁶⁾ XII 112, 35.

¹⁷⁾ XII 59, 10.

¹⁸⁾ IX 337, 1 ff.

¹⁹⁾ XII 44, 20.

²⁰⁾ 59, 35; hier: Gesetz des Naturmenschen.

²¹⁾ 44, 20 ff.

b) Fast überall hat der Wille die klarere Bedeutung des bewußten Wollens. Der Gegensatz Wille-Tiersinn wird unterstrichen ²²⁾. Der religiöse Mensch setzt die «Kraft seines Willens der Kraft der Natur» entgegen ²³⁾. Er kann die Umstände nach seinem Willen lenken ²⁴⁾.

In all diesen Fällen ist der Wille als sittlicher zu verstehen ²⁵⁾. Wo er nicht ausdrücklich als solcher bezeichnet ist, ergibt sich diese Bedeutung aus dem Zusammenhange. «Durch meinen Willen» bringe ich das sittliche Recht in meine Natur hinein ²⁶⁾. Er ist in diesem Sinne «reiner Wille, mich zu veredeln» ²⁷⁾.

c) Nun gibt es aber in den «Nachforschungen» noch einen dritten Willensbegriff, der auf beide oben genannten hinweist: «Der Mensch ist also durch seinen Willen sehend, aber auch durch seinen Willen blind.» «Er hat ein Recht, wenn er eines will» ²⁸⁾. Wille erscheint hier auch in seiner Negativität. Auch das Nichtwollen des Rechtes und der Wahrheit ist ein «Wollen». Dieses Nichtwollen (Nichtsuchen) des Rechts macht den Menschen blind, unfrei, böse (Schurke). Was kann Pestalozzi damit meinen? Ist es Leben in der Gleichgültigkeit, ein bewußter Verzicht auf die Willensanstrengung? Wir können vielleicht sagen: Durch seinen tierischen «Willen» ist der Mensch blind, unfrei, durch seinen sittlichen aber sehend, frei und gut. Dabei bestünde die Schwierigkeit, daß im eigentlichen tierischen Willen, nicht wie hier, das Moment des bewußten Verzichtes fehlt. Wir müssen deshalb diesen Willensbegriff des *gewollten Nichtwollens* als eine neue Differenzierung fassen. Ob dieser unsittliche Wille der böse Wille sei, bleibe dahingestellt.

Der Wille für Wahrheit und Recht ist in seiner Einseitigkeit dem Menschen nicht angeboren ²⁹⁾, sondern kann nichts anderes sein als Ergebnis der Erziehung (im weitesten Sinne).

Je nach *Reinheit* und *Stärke* ist der Wille der Kraft des Gedankens übergeordnet und kann diese Kraft entweder sittlich positiv zur «Veredlung» oder negativ zur «Verfeinerung des Tiersinnes» einsetzen. Die Begriffe Reinheit und Stärke des Willens führen uns hin zu den folgenden Überlegungen über die Kraft und die Vervollkommnung.

²²⁾ 126, 10; 112, 34.

²³⁾ 39, 24; 130, 20; 125, 8; 126, 9 ff.

²⁴⁾ 57, 30.

²⁵⁾ 76, 4 f.; 161, 39.

²⁶⁾ 159, 7 ff.

²⁷⁾ 112, 38.

²⁸⁾ 62, 29 ff.

²⁹⁾ 62, 14 ff.

3. Ausnahmsweise greifen wir in diesem Kapitel über die Nachforschungen hinaus bis zu den methodischen Schriften (XIII—XVIII), die wir nach einem andern Schema ordnen wollen. Die Darstellung des Kraftbegriffes und der Veredlung soll dadurch zu einem gewissen Abschluß gelangen.

In den Nachforschungen ist der Begriff der «Kraft» nicht wörtlich bestimmt, sondern als unmittelbar bekannt vorausgesetzt. Der Mensch fühlt seine Kraft (Macht des Willens), er ist sich ihrer bewußt³⁰⁾.

Dem Ordnungsprinzip der Nachforschungen entsprechend, gliedern wir die Kräfte nach den drei Zuständen (Gesichtspunkten der Betrachtung): tierisch, gesellschaftlich, sittlich³¹⁾.

Außerhalb dieser Dreiteilung oder die drei Stufen umfassend oder in jeder wiederkehrend findet sich der Terminus der Vorstellungskraft³²⁾.

a) *Tierische*³³⁾ oder physische *Kraft*³⁴⁾ ist Kraft der stärksten Triebe³⁵⁾, «ursprüngliche Grundkraft meiner Natur» oder «Instinkt»³⁶⁾. Im Naturzustande steht diese «meine Kraft» mit «meiner Begier» im Gleichgewicht. Sie ist «das Wesen meines gesunden tierischen Empfindens, Denkens und Handelns». Sie wird also an ihrem Orte durchaus bejaht. Ohne sie fehlte dem Menschen die physische Grundlage, die er zwar mit dem Tiere gemein hat, die aber nicht das spezifisch Menschliche ist.

b) Auch im «gesellschaftlichen Zustande» braucht der Mensch keine andern Mittel «zur Erreichung seines Zweckes» als diese «tierische Kraft»³⁷⁾. Und trotzdem spricht Pestalozzi auch wieder von der gesellschaftlichen Kraft als einer von der tierischen verschiedenen. Ihrem Wesen nach ist sie nicht physische Kraft, sondern «Geschicklichkeit»³⁸⁾, «Kraft» des «erhöhten und *gebildeten* Tiersinnes». Diese Geschicklichkeit, Erhöhung, Bildung beruht «auf der Kraft meines tierischen Gedankens gegen meinen Instinkt»³⁹⁾. Es gibt demnach auch im tierischen Bereich des Menschen ein Denken, — kein sittliches, sondern ein gesellschaftliches —, das das zerstörte Gleichgewicht zwischen meiner tieri-

³⁰⁾ 130, 25 ff.; XIII 189, 29.

³¹⁾ XII 124, 10 ff.; 126, 14 ff.

³²⁾ 158, 25; 42, 24; 67, 10.

³³⁾ 76, 32; 94, 2; 126, 7 f.

³⁴⁾ 124, 10.

³⁵⁾ 127, 22.

³⁶⁾ 60, 10.

³⁷⁾ 76, 29 ff.

³⁸⁾ 124, 11.

³⁹⁾ 126, 6.

schen Kraft und Begier zwar nicht wieder herstellen kann, mich aber doch trotz der Disharmonie durch das Eintreten in den sozialen Verband *beruhigt* ⁴⁰⁾). Sie wäre wohl als ökonomische, politische, soziale Kraft zu interpretieren, wobei alle Beziehungen zum Sittlichen außer Betracht fallen.

Gesellschaftliche Kraft ist nur eine Ab- oder Unterart der tierischen ⁴¹⁾). Der eigentliche Gegenpol beider ist die *sittliche Kraft*. Der Unterschied der sittlichen zur gesellschaftlichen Kraft ergibt sich aus dem Vergleiche der Stelle XII 39, 38 ff. Dort setzt Pestalozzi dem Instinkte eine Kraft gegenüber, «getrennt vom Instinkt, Überlegung und Gedanken in sich selbst wollen zu lassen, auch gegen den Instinkt». Diese Kraft kann der Mensch nach zwei Gesichtspunkten gebrauchen, entweder nach dem «was er soll» oder nach dem, was er «gelüstet». Es sind dies die sittliche Kraft und «die gesellschaftliche Kraft des Eigensinns» ⁴²⁾).

Diese erscheint hier in negativer Bedeutung, sonst aber auch durchaus positiv und ist wie die physische Kraft für des Menschen Menschlichkeit gleich unentbehrlich.

«Reine gesellschaftliche Kraft» bewahrt den Staat vor der Auflösung ⁴³⁾, sie darf deshalb nicht untergraben werden ⁴⁴⁾). Durch gesellschaftliche Kraft erhalte ich mich allein im besten Zustande, in welchem ich als Werk des Geschlechts zu leben vermag; der gesellschaftliche Zustand hat in sich «bildende Kraft». An dieser Stelle reiht Pestalozzi Goethes Gedanken ein, als Werk des Geschlechts vermöge der Mensch das Unmögliche: er unterscheide, richte und könne dem Augenblick Dauer verleihen ⁴⁴⁾).

Muß zu dieser gesellschaftlichen Kraft gebildet werden? Der gesellschaftliche Zustand ergibt sich zwar entweder aus einer Notlage oder einem Kraftüberschuß wie von selbst ⁴⁵⁾). Eine eigentliche Bildungsaufgabe scheint deshalb nicht gestellt zu sein; diese wird erst bedeutsam im Hinblick auf die Stufe der Sittlichkeit. Dennoch ist die gesellschaftliche «Bildung» unentbehrliche Durchgangsstufe auf dem Wege zur eigentlichen Bildung.

c) Welches sind die konstitutiven Merkmale der *sittlichen Kraft*? Sie ist selbständig, d. h. ihr Wesen ist «auf keine Weise eine Folge irgend

⁴⁰⁾ 124, 30 ff.; 125, 19 ff.

⁴¹⁾ 76, 29 ff.

⁴²⁾ 40, 16.

⁴³⁾ 132, 25.

⁴⁴⁾ 56, 9 f.; 31, 7 ff.

⁴⁵⁾ 90, 34 ff.

einer andern Kraft meiner Natur». «Sie ist, weil ich bin, und ich bin, weil sie ist.» Sie befähigt den Menschen, «alle Dinge dieser Welt» nur «im Gesichtspunkte» vorzustellen, «was sie zu meiner innern Veredelung beitragen». Sie entspringt «aus dem mir wesentlich einwohnenden Gefühl: ich vervollkomme mich selbst, wenn ich mir das, was ich soll, zum Gesetz dessen mache, was ich will» ⁴⁶⁾. Sie ruht auf dem freien Willen ⁴⁷⁾.

Selbständigkeit, absolute Ichhaftigkeit (Person), Veredelungs- und Vervollkommnungstendenzen sind solche Merkmale der sittlichen Kraft. Sie umspannt den Seins- und Sollensbereich; denn sie allein erkennt, will und verwirklicht zugleich das Gesollte. Ihre *existentielle* Bedeutung ist unverkennbar. Pestalozzi nennt sie auch Tugend ⁴⁸⁾ und stellt sie, wie schon erwähnt, der tierischen Kraft entgegen ⁴⁹⁾.

Die Vielfalt der Bezeichnungen für diese Kraft und die Beziehungen, in denen sie hervortritt, läßt uns ihre zentrale Bedeutung für Pestalozzis Denken erkennen. Nach vielen Richtungen spannt der Autor die Fäden und verknüpft sie unter sich zu einem kunstvollen Ganzen. Aus der Fülle können wir nur einige wenige herausgreifen.

Er hebt die sittliche Kraft ab von der tierischen und gesellschaftlichen als die *innere* Kraft ⁵⁰⁾, mit der der Mensch die Umstände nach seinem Willen lenken kann ⁵¹⁾.

Sie ist später als *Verstandes-* oder *Vernunftkraft* ⁵²⁾ die höchste Kraft meines Wesens, in den «Nachforschungen» aber noch Kraft der Reflexion ⁵³⁾, auch Kraft des Gedankens ⁵⁴⁾. An diesen beiden früheren Stellen ist sie noch klar mit der Willenskraft in eins gedacht oder ihr als Mittel unterworfen.

Sie ist *Willenskraft* ⁵⁵⁾, allerdings nicht ausgerichtet auf Lust — dann wäre sie gesellschaftliche Kraft des Eigensinns —, sondern auf das Sollen, also «Veredlungskraft» ⁵⁶⁾, Kraft nach dem Besten zu streben ⁵⁷⁾, Kraft

⁴⁶⁾ 105, 28 ff.

⁴⁷⁾ 98, 3 ff.

⁴⁸⁾ 124, 13.

⁴⁹⁾ 39, 13; 38; XI 325, 25 ff.

⁵⁰⁾ XII 52, 38.

⁵¹⁾ 57, 28 ff.

⁵²⁾ XIII 327, 12 ff.

⁵³⁾ Sonderung des Ich von der Welt: XII 122, 12 ff.

⁵⁴⁾ 126, 10 f.

⁵⁵⁾ 39, 38 ff.

⁵⁶⁾ 8, 16; 105, 28 ff.

⁵⁷⁾ 73, 5.

des Gewissens ⁵⁸⁾, eine Kraft «mich selbst in mir selbst zu richten» ⁵⁹⁾, Wiederherstellungskraft ⁶⁰⁾.

Als Willens- und Vernunftkraft nennt sie Pestalozzi auch Kraft der Treue zu Wahrheit und Recht ⁶¹⁾, Kraft für Wahrheit und Recht ⁶²⁾.

Sie ist schon in der Erstaussgabe der «Nachforschungen» Kraft von Gott her ⁶³⁾, in der späteren Ausgabe (1821) sind es «göttliche Kräfte und Gnaden» ⁶⁴⁾. Nur der Glaube an Gott aktualisiert diese Kraft der inneren Veredelung ⁶⁵⁾. Sie ist «der göttliche Funke», der in des Menschen Natur liegt, und der der Wartung bedarf ⁶⁶⁾. Der Mensch findet sie in der Religion, im Glauben an Gott ⁶⁷⁾.

Dies ist ihr einziger Quellpunkt und tiefster Ursprung. Den Anstoß zu ihrer Aktualisierung geben die Gefühle des Unrechtleidens, die ganz allgemein Kräfte hervorrufen. Die eigentlich sittlichen Kräfte entspringen den menschlichen Grunderfahrungen des Unglücks, des Leidens und der Selbstverleugung ⁶⁸⁾.

Es scheint, daß der Mensch, mit seiner tierischen und gesellschaftlichen Kraft scheiternd, erst reif wird zum Erfahren seiner wahren Kraft, die nur göttlichen Ursprungs sein kann.

Historisch knüpft Pestalozzi mit seinem Terminus «stoische Kraft der innern Selbständigkeit» an die Stoa an und interpretiert ihn von seinem Verständnis der Lehre Jesu her. Jesus ist der große Erzieher gewesen, der durch den *Glauben an ihn* die Menschen zu dieser Kraft geführt hat. Das ist jetzt nicht mehr möglich; für Pestalozzis Zeit bleibt nur noch «*Hofnung*» auf «*Wahrheit und Recht*» ⁶⁹⁾. Damit ist der *Bildungsaspekt* schon angedeutet.

Die tierische Kraft (Instinkt) ist uns unveränderbar gegeben. Doch schon die gesellschaftliche Kraft ist gebildete Kraft ⁷⁰⁾. Welche Bildung ist darunter zu verstehen? Wohl die gesamte Bildung unter Ausschluß

⁵⁸⁾ 124, 3.

⁵⁹⁾ 42, 13.

⁶⁰⁾ 112, 5; 127, 4 ff.

⁶¹⁾ 108, 8.

⁶²⁾ 61, 37.

⁶³⁾ 40, 27.

⁶⁴⁾ 541 zu 126, 31; vgl. auch XVIII 26, 12 ff.

⁶⁵⁾ XII 155, 5 ff.

⁶⁶⁾ 543 zu S. 130, 3—12, erste Fassung in H.

⁶⁷⁾ 130, 3 ff.; XVIII 46, 6.

⁶⁸⁾ 150, 33; XVI 4, 4 f.; XII 127, 4.

⁶⁹⁾ 157, 24 ff.

⁷⁰⁾ 126, 30.

der sittlich-religiösen, also die ökonomische, politische und wissenschaftliche ⁷¹⁾).

Die gesellschaftliche Bildung ist zwar nur «Verfeinerung meines Tier-sinnes» ⁷²⁾. Dennoch ist eine rechte Bildung der gesellschaftlichen Kraft schon deshalb zu fordern, weil die Möglichkeit gesellschaftlicher Verbil-dung besteht ⁷³⁾.

Nun wäre aber jede Bildung der nur tierischen Kraft (gesellschaftliche als Abart!) im spezifisch menschlichen Sinne noch keine Bildung, weil sie das Wesentliche unterläßt: die sittliche Bildung. Durch diese soll der Mensch fähig werden, aus eigener Kraft seine Unschuld wieder her-zustellen ⁷⁴⁾. Erziehung und Gesetzgebung ⁷⁵⁾ sollen vor allem diese Bildung ermöglichen.

In «Geist und Herz der Methode» (1805) ist es die *Methode*, die in den Kindern das Bewußtsein «ihrer inneren Kräfte, sowie die Ahnung der Höhe, zu welcher diese Kräfte erhoben werden können», weckt ⁷⁶⁾. Methode ist «Emporhebung der Kräfte» ⁷⁷⁾, sowohl der intellektuellen als auch der sittlichen und demnach auch der Kraft des «freien Willens». Die Emporbildung läßt «das Kind alle seine Anlagen und Kräfte er-kennen, durch die es . . . ebenso immer steigende Kraft findet» ⁷⁸⁾.

Pestalozzi sieht eine enge Korrelation zwischen Kraft und Vollkom-menheit ⁷⁹⁾. Wo Kinder angeregt werden, jede ihrer Leistungen mög-lichst vollendet auszuführen, da werden sie sich ihrer Kräfte bewußt; sie ahnen die Möglichkeit höherer Kräfte, die sie zur Vervollkommnung des Ganzen befähigen, nämlich ihrer selbst. Wenn es gestattet ist, einen Ter-minus der «Nachforschungen» auf diese methodische Schrift zu über-tragen, dann könnten wir formulieren: Die Kraft des freien Willens ⁸⁰⁾ ist das Resultat der Kräftebildung überhaupt, die ihrerseits einzig durch eigene möglichst vollendete Leistungen des Kindes und dem daraus sich ergebenden Kräftebewußtsein möglich ist. «*Vollkommen*» ist der ver-bindende Begriff, weil er bei Pestalozzi sowohl für das einzelne Seiende

⁷¹⁾ Die «Ästhetische» kennt Pestalozzi nur andeutungsweise im «Schönheitsge-fühl», z. B. XIII 189, 31.

⁷²⁾ XII 126, 11.

⁷³⁾ Verhärtung: 101, 28 ff.

⁷⁴⁾ 127, 4 ff.

⁷⁵⁾ 126, 33.

⁷⁶⁾ XVIII 32, 31 ff.; vgl. auch XIII 189, 29 ff.

⁷⁷⁾ XVIII 15, 18 f.

⁷⁸⁾ 46, 2 ff.

⁷⁹⁾ Vollendung, vgl. schon I 122, 34 f.

⁸⁰⁾ XII 158, 3 ff.

wie für das Sollen gelten kann. Auf Grund dieses methodischen Prinzips hat Pestalozzi seine Elementarbildung allseitig ausgebaut. Wir werden im fünften Teile auf diese Stelle zurückweisen.

Welch zentrale Bedeutung der Kräftestruktur und der Möglichkeit der Kräftebildung zukommt und welche Folgen die Erweckung (Bildung) der Kräfte zeitigen kann, hat uns dieser Abschnitt wiederum deutlich gezeigt. Es verbleibt uns noch der Hinweis darauf, wie sich der Kraftbegriff der früheren Werke zu dem der «Nachforschungen» verhält.

Er hat seine grundlegende und fast ausnahmslos positive Bedeutung bewahrt und umspannt immer noch den Bereich vom Tierischen bis zum Sittlichen, nur sehr selten im negativ bewertenden Sinne⁸¹⁾. Als neue Differenzierung hat sich aus den drei Zuständen die gesellschaftliche Kraft ergeben. Sie ist dem Menschen nicht ohne weiteres gegeben, sondern bedarf der Bildung. Sie bleibt aber jeder sittlichen Qualität bar und ist bloße Verfeinerung der tierischen Kraft. Im Terminus «sittliche Kraft» scheint Pestalozzi nun eine Sammelbezeichnung für die verschiedenen früheren Kräfte (Überwindungs-, Freiheits-, Entschlußkraft usw.) gefunden zu haben.

Jetzt weist er die sittliche Kraft eindeutig dem *Ich* zu und kann sie wie früher letztlich nur als göttliche Kraft verstehen, die aber nicht von selbst den Menschen ergreift, sondern im Kinde erweckt und beim Erwachsenen nur durch den Glauben an Gott und die Liebe zu ihm ständig erworben sein will, indem der Mensch, Gott gehorchend, tut, was er soll.

Stärker als in den Lesebemerkungen betont er für die Erweckung der sittlichen Kraft die Forderung des Gottesglaubens. Je älter er wird, umso klarer erkennt er die letzte tiefste Kraft in der Liebe zum Guten, zu Gott⁸²⁾.

Der Bildungsgedanke verdeutlicht sich: erwecken, emporheben, entwickeln, vermenschlichen der Kräfte ist stetes Bildungsziel, ähnlich wie schon in der «Abendstunde»⁸³⁾.

Neu ist der Gedanke der Wiederherstellung der Kräfte, des Erweckens und der methodischen Entwicklung der Kräfte mittels der *Elementarbildung*. Dabei ist er sich wohl bewußt, daß Methode wie Elementarbildung in ihrem Wesen nicht erkannt sind, sondern unablässiger Erfor-

⁸¹⁾ z. B. gesellschaftliche Kraft des Eigensinnes, 40, 16.

⁸²⁾ Dazu: Friedrich Delekat: Johann Heinrich Pestalozzi, Leipzig 1926, S. 45 ff., wo die wahrscheinlichen «historischen Verbindungslinien» angedeutet sind.

⁸³⁾ I 270, 12 ff.

schung bedürfen. Ihre Verwirklichung gelingt dem Menschen, wie Pestalozzi später schreibt, immer nur teilweise ⁸⁴⁾.

Wie die reine sittliche Kraft (Kraft des freien Willens) dem Menschen niemals ganz erreichbar ist, sondern nur immer erstrebbar bleibt, so ist auch die Methode der Elementarbildung nie als Ganzes verfügbar. Dadurch aber bleibt der Raum für Theorie und Praxis der Erziehung so offen wie selten in der Geschichte der Pädagogik. Pestalozzis Pädagogik ist eine suchende und stets nach Vollendung *strebende*, abhold jeder in sich geschlossenen, abgerundeten Dogmatik.

II. Veredlung (*Vervollkommnung*)

Was Pestalozzi in den «Lesebemerkungen» angedeutet hat — die Rückkehr zur Ungekränktheit des Naturlebens ⁸⁵⁾ —, das hat er in den «Nachforschungen» systematisch so ausgeführt, daß er den Menschen nicht bloß als Werk der Natur und des Geschlechts, sondern auch als Werk seiner selbst betrachtet. Als solches soll er «das Wesen der Unschuld in sich selbst wieder herstellen, um sich selbst wieder zu dem friedlichen, gutmüthigen und wohlwollenden Geschöpfe zu machen, das er in der Unverdorbenheit seines tierischen Zustandes auch ist» ⁸⁶⁾. «Als sittliches Wesen handle ich ausschließlich der Vollendung meiner selbst entgegen . . . » ⁸⁷⁾. Unmittelbar anschließend fügt Pestalozzi bei, in welcher Richtung das Ziel der Vollendung zu suchen sei, nämlich in der Fähigkeit, «die Widersprüche, die in meiner Natur zu liegen scheinen, in mir selbst auszulöschen». Eine Interpretation dazu wäre die folgende. Der Mensch hat die ursprüngliche Einheit (Harmonie) im Naturzustande verloren und steht seither in der Spannung verschiedener Zustände. Er erlebt diese Spannung als innere Widersprüche und versucht, sich zu beruhigen. Nur die Wiedergewinnung der im natürlichen Bereich endgültig verlorenen Einheit auf höherer Ebene gäbe ihm die wahre Gemütsruhe, die er sucht. Diese Einheit wäre die Einheit der verschiedenen Kräfte in der *einen* Kraft des freien Willens, die als solche vollkommen wäre. In solcher Vollkommenheit wäre keine Widersprüchlichkeit, keine Vielheit der Spannungen mehr, sondern nur noch die *eine* Kraft zum Guten: die

⁸⁴⁾ S. X 184.

⁸⁵⁾ IX 434, 5 ff.

⁸⁶⁾ XII 127, 5 ff.

⁸⁷⁾ 165, 35.

Einheit überhaupt. Pestalozzi hätte hier das spekulative Problem der Einheit und Vielheit im anthropologischen Horizonte berührt, vielleicht ohne sich dessen bewußt zu sein.

Der Mensch kann aber diese Einheit nie erreichen. Er ist wohl als «Werk der Natur vollendet», aber als «Werk meiner selbst *strebe* ich nach *Vollendung*». Der gesellschaftliche Zustand schließt Vollendung und Streben nach Vollendung als Unmöglichkeit aus; in ihm sucht sich der Mensch ohne Veredelungsabsicht zu beruhigen, dabei verfehlt er aber das spezifisch Menschliche und bleibt «bürgerlicher Halbmensch»⁸⁸⁾.

Unschwer erkennen wir im «Streben nach Vollendung» den «Grundtrieb der Vervollkommnung», allerdings mit einem wesentlichen Unterschiede, der in der verschiedenen Formulierung ausgedrückt ist. Anstelle des «Triebs» tritt nun ein «Streben», dem ein wesentlich bewußteres Moment anhaftet. Trieb kann ja immer ein Getriebensein bedeuten, in bezug auf das Ich also rein passiver Natur sein; Streben aber ist aktiv.

Streben nach *Vollendung* (Vollkommenheit) ist *sittlich*⁸⁹⁾. Diese ist, wenn auch nie rein erreichbar, so doch grundsätzlich anzustreben. «Als Werk meiner selbst nehme ich mich wieder der Unschuld; . . . dem Zühl der Vollendung entgegenstrebend . . . das der Mensch zwar nicht zu erreichen vermag, das ihn aber durch die Bemühungen, es zu erreichen, von dem Verderben bewahrt . . .». Dieses Streben ist aber nur möglich durch «Wartung des gottlichen Funkens, der in meiner Natur ligt»⁹⁰⁾.

Es zielt auf «das Edelste, das Beste, das ich erkenne, das ich suchen soll», auf die oben erwähnte «Unschuld». Diese ist sowohl «Ziel der Vollkommenheit, wornach ich *strebe*» als auch «Fundament meines sittlichen Zustandes»⁹¹⁾. *Unschuld* wäre als Idee bei Pestalozzi zugleich causa und telos des ethischen Handelns. Als erste Ursache wäre sie Quelle reiner Erkenntnis⁹²⁾.

Das Streben nach Vollendung hat bildungsmäßig «*Veredelung*» zur

⁸⁸⁾ 125, 17 ff.

⁸⁹⁾ So sieht auch Nikolai Hartmann das Wesen des sittlichen Sollens darin, «die Vollkommenheit gerade vom unvollkommenen Willen zu verlangen» (635). Auch Eberhard Grisebach weist in dieselbe Richtung: «Die ursprüngliche Freiheit ist die Korrektur an uns selbst. Der Entschluß zur freien Entscheidung kann nur durch positive Arbeit an uns selbst vollzogen werden» (358).

⁹⁰⁾ 551 Var. H 361 II 13 zu 168, 1—40.

⁹¹⁾ 73, 5.

⁹²⁾ 132, 37 f.

Folge. Vor den «Nachforschungen» ist dieser Begriff selten ⁹³). Nun wird er zu einem der Hauptbegriffe anstelle und neben der Vervollkommnung. Er bedeutet sowohl das aktuelle Streben selbst als auch den Bildungserfolg dieses Strebens.

Gegensatz der inneren Veredelung ist «innere Entwürdigung» ⁹⁴).

Jene gibt der (an sich neutralen) Kraft die sittliche Richtung und positive Bedeutung. Wo wir eine Kraft haben, «die Dinge dieser Welt . . . gänzlich nur im Gesichtspunkt» unserer «inneren Veredelung» ins Auge zu fassen, da ist «sittliche Wahrheit» ⁹⁵).

Anstelle des Strebens nach Vollendung und Vollkommenheit steht deshalb auch «Streben nach innerer Veredelung» ⁹⁶). Dieser Ausdruck scheint mir dem sittlichen Streben des Menschen angemessener zu sein als der erste, weist er doch von vornherein das Mißverständnis ab, als könnte der Mensch die Vollkommenheit oder die Vollendung erreichen.

Daß Pestalozzi mit Veredelung nichts Ästhetisches meint, geht klar hervor aus der Gleichsetzung des Ausdrucks «mich veredeln» mit dem gebräuchlichen «Recht zu thun» ⁹⁷).

Welche menschlichen Funktionen bedürfen der Veredelung? «Der Mensch bringt nur *Gefühle*, er bringt keine Einsichten mit auf die Welt. Aber die *Veredelung* der ersten ist ohne die Entwicklung der letztern unmöglich» ⁹⁸). In dieser Richtung weist schon das in den Lesebemerkungen betonte Streben nach der rechten Gemütsstimmung, der die «freie» Handlung entspringen sollte. Die *Korrektur* der *Gefühle* durch die *Einsicht* kann nicht deutlich genug unterstrichen werden. Durch diese enge Korrelation zwischen der Veredlung der Gefühle und der Entwicklung des Intellekts verfällt Pestalozzi weder einem pädagogischen Emotionalismus noch Intellektualismus. Beide, Fühlen und Denken, bewahren ihre gleichgewichtige Gliedfunktion innerhalb des gedachten Ganzen ⁹⁹).

⁹³) z. B. IX 21, 32 und 36; Br. III 300, 33 f.; X 163, 12. In der deutschen Sprache tritt der Begriff «Veredlung» nach Heyne in diesem sittlichen Sinne erstmals auf bei Friedrich Schiller: «Ein erleuchteter Verstand veredelt auch die Gesinnung» (Ed. Goedeke, Stuttgart 1867; 4, 31). In der Bedeutung «nobilitare» findet er sich schon bei C. Stieler in: Deutscher Sprachschatz, Nürnberg 1691. Später bestimmt die Verfassung der Helvetischen Republik «die moralische Veredlung des Menschengeschlechts» als Aufgabe der Bürger (Morf I 14).

⁹⁴) XII 8, 9 ff.; 57, 20 ff.

⁹⁵) 67, 17 ff.

⁹⁶) 75, 33; XIV 141, 29.

⁹⁷) XII 112, 39 f.

⁹⁸) XIV 190, 5 ff.

⁹⁹) Vgl. dazu auch XIII 196, 21 ff.

Entscheidend wichtig für unser Problem ist die Frage, unter welchen Bedingungen dieses Streben nach Vollkommenheit (die Veredelung) steht und einsetzt. Sie bezieht sich in den «Nachforschungen» in bedeutungsmäßiger Abstufung auf alle drei Zustände.

1. «Erkenne dich selbst und baue das Werk deiner Veredlung auf inniges Bewußtseyn deiner thierischen Natur . . . »¹⁰⁰⁾. Der volle Instinkt im unverdorbenen Naturzustande ist die unentbehrliche Grundlage der beiden möglichen Entwicklungsrichtungen: für den gesellschaftlichen Zustand bedarf er lediglich der Verfeinerung, für den sittlichen aber wird er zum Gegenpol, zur Bedingung dafür, daß ich die Stärke meines Willens überhaupt in der Entgegensetzung zum Instinkte oder in der Absetzung von ihm erfahre¹⁰¹⁾.

2. Der scheinbare Ausschluß der Veredelung aus dem gesellschaftlichen Zustande hält sich nicht durch. Sie kann gerade in diesem Zustande entweder unterbleiben oder einsetzen. Als der eigentliche Stand des Menschseins ist er der labile Mittelzustand mit zwei Entwicklungstendenzen: zur Verhärtung oder durch Veredelung zur Sittlichkeit. Die Labilität ist besonders deutlich im Bereiche der Gefühle¹⁰²⁾ ausgedrückt. Im gesellschaftlichen Zustande wechseln Vereinigung und Trennung der Gefühle des Wohlwollens und der Selbstsucht. Vorstellungen, die beide Gefühle vereinigen, wirken veredelnd; aus der Trennung folgt Verhärtung¹⁰³⁾. Vereinigung erfolgt nur dort, wo das Wohlwollen überwiegt¹⁰⁴⁾. Nichts ist deshalb dringender als «eine nach der innern Veredlung unserer Natur hinstrebende Gesetzgebung im gesellschaftlichen Zustand»¹⁰⁵⁾, die dem Wohlwollen das Übergewicht geben könnte. Ein Ergebnis solcher Gesetzgebung wäre die bürgerliche Freiheit¹⁰⁶⁾. An der letztgenannten Stelle, in den «Epochen», setzt Pestalozzi die Führung des Geschlechts durch das Gesetz und andere politische Maßnahmen in Parallele zur Erziehung. Beide bewirken die Veredlung: das Gesetz die des Geschlechts, die weise Erziehung die des Kindes bis ins Reifealter, von wo an die Gesetzgebung diese Aufgabe übernimmt. Eindrücklich wie kaum anderswo ist hier

¹⁰⁰⁾ XII 125, 24 f.

¹⁰¹⁾ 126, 3 ff.

¹⁰²⁾ Felix Krueger weist unter dem Titel der Funktionszusammenhänge auf die Universalität, den Qualitätenreichtum und die Wandelbarkeit und Labilität der Gefühle hin (91 ff.).

¹⁰³⁾ 115, 9 ff.

¹⁰⁴⁾ 103, 11 f.

¹⁰⁵⁾ 119, 18 ff.

¹⁰⁶⁾ 103, 11 ff.; XIV 208, 2 ff.

dargestellt, wie politische Führung und Erziehung, Gesetz und persönliche Begegnung sprunghaft ineinander übergreifen und einander fördern sollten.

Der gesellschaftliche — d. h. unser wirklicher Zustand — birgt in sich die beiden großen Chancen: die Veredelung des Geschlechts und, darauf aufbauend, die Veredelung des Einzelnen. Das gesellschaftliche Recht sichert den Fortschritt der gesellschaftlichen Veredlung ¹⁰⁷⁾, die in nichts anderem liegt als in «der reinen Entwicklung der Gefühle der Billigkeit ¹⁰⁸⁾, des Rechts, des Gemeingeists und des Wohlwollens» ¹⁰⁹⁾.

3. Im gesellschaftlichen Zustand ist das gesellschaftliche Recht durch das Gesetz reale Bedingung der Veredelung des Geschlechts und zugleich als Durchgangs- und Ausgangspunkt Bedingung der Veredelung im sittlichen Zustande. Pestalozzi charakterisiert diesen Übergang oder, anders gesagt, das Verhältnis beider Arten der Veredelung auf verschiedene Weise.

So stellt er z. B. Lust und Sollen einander schroff gegenüber. Geht der Mensch von dem aus, was er soll, so kann er sich durch sein Wissen selbst veredeln. Dies wird am Sündenfalle verdeutlicht. Gottes Gebot, nicht vom Baume zu essen, vertritt das Sollen. Wenn der Mensch (Adam) in Treue an seinem Wissen festgehalten hätte, wäre er als «Werk seiner selbst» frei. Statt dessen versank er im tierischen Verderben ¹¹⁰⁾.

Natur und Geschlecht machen mich nicht sittlich. Aber mitten durch den Unglauben an die Sittlichkeit bildet sich (im gesellschaftlichen Zustande) ein *Bedürfnis* nach Sittlichkeit «und erhebt mich zu dem Gefühl, daß es in meiner Hand ist, mich selbst zu einem *edleren* Geschöpf zu machen» ¹¹¹⁾. Diese Veredlung ist kein Traum; aber «wir müssen sie wollen» ¹¹²⁾.

Aus einem Ungenügen im gesellschaftlichen Zustande ergibt sich also

¹⁰⁷⁾ XII 81, 37.

¹⁰⁸⁾ «Billigkeit», ein Hauptbegriff bei Moses Mendelsohn — auch Herbart verwendet ihn häufig —, bedeutet eine «der besondern Sachlage Rechnung tragende, die Lücken des Gesetzrechtes ausfüllende, dessen Härten mildernde Gerechtigkeit» (Eisler Ha, 106). In diesem Sinne ist Billigkeit auch hier zu verstehen.

¹⁰⁹⁾ Vgl. dazu auch XIV 152, 40; 192, 22 f.; neu: Wahrheit, Selbständigkeit. — Damit wären zu vergleichen Herbarts fünf praktische Ideen: innere Freiheit, Vollkommenheit, Recht, Wohlwollen, Billigkeit.

¹¹⁰⁾ 133, 39 ff.; 105, 37; XIV 207, 37. Schon Geulincx hat in seiner «Ethik» geschrieben: «Die Frucht des Gehorsams ist die Freiheit» (20).

¹¹¹⁾ XII 106, 26 ff.

¹¹²⁾ XIV 208, 36.

ein neues Bedürfnis: die *Selbsteredlung*. Der Mensch fühlt, daß er sich veredeln kann. Ontogenetisch gesehen, erwacht dieses Gefühl in den Jünglingsjahren ¹¹³).

Diese Veredlung ist streng individuell, da jeder nur für sich fühlt, daß er ist und ob er *sittlich* sei ¹¹⁴).

Sie ist ferner auf den »ewigen Felsen des innern göttlichen Wesens der Menschennatur« gebaut. »Jeder Edle darf jetzt mit Vertrauen sein menschliches Tun an ein göttliches Werk anketten« ¹¹⁵. Eindeutiger und deutlicher konnte das Verhältnis der Sittlichkeit (Veredlung) zur Religion nicht mehr umrissen werden: Pestalozzi hält fest am eigenen menschlichen Tun, dieses aber in ohne göttlichen Grund undenkbar. Die Schwierigkeiten, die sich aus dieser Formulierung ergeben, diskutiert Pestalozzi nicht, da für ihn solche »Papierzwickelfragen« ¹¹⁶, das Eigentliche niemals treffen können. Wahre Religion ist für ihn innere Veredlung ¹¹⁷. »Als Werk meiner selbst führt sie mich zur innern Veredlung meiner selbst« ¹¹⁸. Diese ethisch-religiöse Grundhaltung Pestalozzis ist von je her beachtet worden ¹¹⁹).

Auch die Selbsteredlung — wie früher der Grundtrieb der Vervollkommenung — enthält in sich die beiden Momente des Wollens (sich Mühe geben) und Erkennens, die nicht in unbestimmten Allgemeinheiten schweben, sondern: Sittlichkeit ist nur dort, wo das reine Wollen und das bestimmte Maß des Erkennens »an den bestimmten Zustand unserer Verhältnisse« angeketten ist ¹²⁰. Infolge der individuellen Situation, in und aus der jeder handeln muß, ist Sittlichkeit nicht unter zweien ¹²¹. Diese je individuelle Lage kann nie für zwei Handelnde dieselbe sein. Oder modern gesprochen: Jeder kann sich nur *hic et nunc* aus der Situation heraus stellen oder, in einem Worte, »existieren«.

Erkennen des Besten und reines Wollen dieses Besten in der je ein-

¹¹³) XII 107, 19 ff.

¹¹⁴) XII 106, 19 f.; XIV 157, 2 ff.

¹¹⁵) XIV 220, 14 ff., 35 ff.

¹¹⁶) Br. III 299, 27 ff.

¹¹⁷) XII 153, 31.

¹¹⁸) 156, 23 ff.

¹¹⁹) z. B. Kogan S. 60 f., die sogar von einem »Primat des Sittlichen vor dem Religiösen« spricht, wozu wir uns allerdings nicht bekennen können, sofern der Begriff des Religiösen nicht konfessionell zu eng gefaßt wird.

¹²⁰) 112, 38.

¹²¹) 106, 12 ff.

maligen Situation des Einzelnen ist *Veredlung* oder Sittlichkeit ¹²²). Dabei versteht Pestalozzi unter «Erkennen» primär nicht ein diskursives Denken, sondern ein anschauliches Erkennen des Rechten bei intensiver Gefühlsbeteiligung, oder wie immer man diese Erkenntnis bezeichnen mag ¹²³).

Die «Unschuld wäre reinste Quelle» dieser sittlichen Erkenntnis ¹²⁴); doch diese hat der Mensch verloren. Als Naturwesen ist er unwissend ¹²⁵). Diese *Unkunde* (ein Nichtbemühen um Erkenntnis?) hat ihn ins Verderben geführt ¹²⁶). Als gesellschaftlicher Mensch hat er ein zweideutiges Wissen, nur als sittlicher ist er nicht von Gelüsten, sondern vom Sollen geleitet und kann sich selber veredeln. Sittliche Erkenntnis stellt sich alles vor inbezug auf die innere Veredlung ¹²⁷).

Das «Organ» sittlichen Erkennens, das *Gewissen*, macht den Menschen erst zum Werk seiner selbst ¹²⁸): kraft meines Gewissens *erkenne* ich das Unrecht meiner tierischen Natur und meiner gesellschaftlichen Verhärtung ¹²⁹).

Bemerkenswert ist folgende scheinbare Umkehrung. Früher schrieb er, man solle die Dinge in der besten Ordnung auf die Seele wirken lassen, jetzt heißt es, die Dinge so betrachten, daß sie zur innern Veredlung beitragen ¹³⁰). Liegt im ersten Falle das Gewicht auf dem Gesetz der Sache, so hier auf der Idee des Guten (Veredelung). In beiden Fällen aber ist das Subjekt aktiv auswählend, nur sind die Prinzipien anders, dort die «beste Ordnung», hier die Veredlung. Wir gehen wohl nicht fehl, wenn wir annehmen, das erste sei hier im letzten als Moment mitgedacht.

Ziele des Strebens nach Vollkommenheit (Veredlung), hervorgegan-

¹²²) Diese Konzeption dürfte im wesentlichen mit Kants Imperativ übereinstimmen, in dem gerade durch die bloße Form und durch den Appell an den einzelnen der individuelle Wesenszug des Sittlichen bewahrt bleibt. Denn Kant überläßt, unter Voraussetzung der Menschheit als Selbstzweck, der praktischen Vernunft des einzelnen, was diese zur Grundlage einer allgemeinen Gesetzgebung macht. Dadurch wahrt er, um mit Pestalozzi zu reden, «den bestimmten Zustand» der Verhältnisse beim je Handelnden.

¹²³) XII 6, 35 ff. und 57, 8 ff.; vgl. auch XIII 358, 1 bis 37; S. IX 239; später auch: XVIII 25, 20 ff.

¹²⁴) XII 132, 37.

¹²⁵) 133, 27.

¹²⁶) XIV 144, 5 ff.

¹²⁷) XII 105, 31.

¹²⁸) 123, 35.

¹²⁹) 123, 39 ff.

¹³⁰) 105, 27 ff.

gen aus den Eindrücken des Unrechtleidens und verbunden mit der Anlage des Wohlwollens, sind «reine Begriffe von Wahrheit und Recht» ¹³¹⁾. Sie, Wahrheit und Recht, sind das eigentliche Hochziel der Nachforschungen. Dieses zu erreichen, ermöglicht realiter nur der «freie menschliche Wille» ¹³²⁾.

Wir wissen schon, daß Pestalozzi den freien Willen auch als *Kraft* auffaßt. Sittliche Kraft als Grundkraft der Veredlung ¹³³⁾ ist unabhängig von andern Kräften und beruht auf dem Bewußtsein: «ich vervollkomme mich selbst, wenn ich mir das, was ich soll, zum Gesez dessen mache, was ich will» ¹³⁴⁾. In diesem Sinne gibt es auch die Ausdrücke Veredlungskraft ¹³⁵⁾, Sollenskraft ¹³⁶⁾ und Kraft des Strebens nach Wahrheit und Recht ¹³⁷⁾.

Der ganze Abschnitt über die Veredlung ist an sich schon der *Bildungsaspekt*. Wir fassen deshalb kurz zusammen. Doch zuvor noch eine Zwischenbemerkung. Veredlung ist im Bildungsbegriff bedeutungsmäßig schon enthalten, sofern wir unter Bildung auch Selbstbildung verstehen und nicht nur das spezifisch pädagogische Tun. Natürlich läßt sich vieles, was über Selbstveredlung gesagt ist, auch auf Kindererziehung übertragen, ja vom Problem der Willensfreiheit her gesehen, sind beide unzertrennlich miteinander verknüpft. Ohne Selbsterziehungs Bemühungen des Kindes wäre alle erzieherische Bemühung des Erwachsenen bloße Sisyphusarbeit.

Ganz allgemein ist die *Natur* des Menschen zu veredeln ¹³⁸⁾. Der Naturmensch ist noch nicht der Mensch, wie er sein sollte; auch der gesellschaftliche ist bloße Modifikation des Menschen im Naturzustande (mit verfeinertem Tiersinne). Und doch setzt die Veredlung schon im gesellschaftlichen Zustande ein und hebt sich ab von bloßer Verfeinerung durch die sozialen Qualitäten der Billigkeit, des Rechts, des Gemeingeists und des Wohlwollens. Mit der Entwicklung dieser Gefühle beginnt die Veredlung im gesellschaftlichen Zustande durch Gesetz und persönliche Führung. Darunter dürfte auch das pädagogische Tun fallen! Eine rechtliche Gesetzgebung und Erziehung ist Grundbedingung der Veredlung,

¹³¹⁾ 75, 26 ff.

¹³²⁾ 158, 3 ff.

¹³³⁾ 105, 28; auch 125, 11.

¹³⁴⁾ 105, 38 ff.

¹³⁵⁾ 8, 16 ff.; 155, 5 ff.

¹³⁶⁾ 163, 35, wo sich das «Sollen» aus dem Zusammenhang ergibt.

¹³⁷⁾ 158, 3.

¹³⁸⁾ 159, 24 ff.

gleichsam die Möglichkeit der Aktualisierung, aber noch nicht die Aktualisierung selbst. Der Boden ist saatbereit, säen aber müssen wir selbst. Diese Anstrengung erläßt uns niemand. Wo wir uns selbst anstrengen — und das kann jeder einzelne nur je selbst tun —, da sind wir sittlich. Diese Sittlichkeit gibt es nicht unter zweien. Sie läßt sich am besten mit dem Begriffe der Selbstveredlung bezeichnen. Dazu bedürfen wir der sittlichen Kraft, die «wir selbst» sind, wir selbst oder ein göttlicher Funke in uns. Beide Formulierungen stehen nebeneinander und füreinander, die erste weit überwiegend, die zweite später in «An die Unschuld» deutlich akzentuiert.

Im sittlichen Zustande ist gegenseitige Beeinflussung ausgeschlossen. Der freie menschliche Wille als Quell dieser Sittlichkeit und deren Grundkraft hält den Raum nur offen für die Selbsterziehung. Diese aber ist vorwiegend Angelegenheit des Erwachsenen; deshalb vergleicht Pestalozzi die Zustände auch mit den Menschenaltern, der sittliche aber entspricht dem Mannesalter ¹³⁹⁾).

Wie aber Natur- und gesellschaftlicher Zustand Baugrund des sittlichen sind, so ist auch Fremderziehung unerläßliche Voraussetzung der Selbsterziehung. Sie kann ihren Sinn dort verlieren, wo Selbsterziehung nie einsetzt, wo der sittliche Zustand nie eintritt. Veredlung des Geschlechts ist nur sinnvoll als Grundlage der Selbstveredlung, Aktualisierung der Kräfte nur bei Aktualisierung des freien Willens, der sich in seiner Reinheit um das Beste bemüht, was der Mensch zu erkennen vermag.

Vergleichen wir diesen zweiten Abschnitt mit demjenigen im ersten Teile, so fällt die stärkere Akzentuierung des Begriffs der Veredlung anstelle des Grundtriebes der Vervollkommnung auf und die Betonung des Sollens und der Individualität des Sittlichen. Unschuld wird zum systematischen Begriff. Das Göttliche im Menschen tritt, gleich wie in den Lesebemerkungen, aber im Gegensatz zur «Abendstunde» und seiner besondern Betonung in den Spätwerken, zurück.

III. Freiheit

Freiheit des Willens ist in den «Nachforschungen» nicht Gegenstand der Problematik, sondern Wohlwollen, Liebe, Religion und als Gipfelpunkte Wahrheit und Recht. Hingegen ist sie bis zum Schlusse stille Voraussetzung und Untergrund der Thematik ¹⁴⁰⁾).

¹³⁹⁾ XII 106, 30 ff.

¹⁴⁰⁾ Vgl. 165, 31 ff.

Wir verfolgen nun den Begriff der Freiheit durch die drei Zustände hindurch, um im einzelnen zu sehen, wie sich die Willensfreiheit von möglichen andern Freiheitsbegriffen abhebt und inwiefern andere Freiheiten Voraussetzungen oder notwendige Entgegensetzungen dazu sind.

1. Die Natur gewährt mir *tierische Freiheit* ¹⁴¹⁾. Als unschuldiges Wesen beanspruche ich diese Freiheit gewaltlos. Wie der unverdorbene Naturstand fast nur als Idee¹⁴²⁾ gemeint ist, so auch die tierische Freiheit.

Interpretieren läßt sie sich am besten anschaulich durch die Umschreibung «paradiesische Freiheit». Sie ist ein schuld- und notloses, aber keineswegs unvernünftiges Dasein, eine Freiheit allerdings ohne Bewußtsein der Freiheit, ein harmonisches Dasein. Sie meint ein wesensgemäßes Leben in einer wesensgemäßen Umwelt. Sie will kein konstruiertes Wunschbild sein, sondern ist realiter gedacht als eine Freiheit jenseits oder höchstens am punktuellen Anfange des Lebens ¹⁴³⁾. Sie ist keine eigentliche Freiheit in unserm Sinne, weil ihr das Moment der Entscheidung, der Schuld und der Sittlichkeit als Anstrengung für das Gute fehlt.

2. Die *bürgerliche Freiheit* ersetzt die verlorene Naturfreiheit ¹⁴⁴⁾. Durch sein «tierisches Verderben» wird der Mensch gewalttätig und ist als solcher schon Werk seines Geschlechts und in den gesellschaftlichen Zustand eingetreten. Dieser enthält in sich die beiden Möglichkeiten ¹⁴⁵⁾ des Rückfalls und der Überleitung zur Sittlichkeit, je nachdem die Freiheit rein gewalttätig oder auf rechtlicher Grundlage beansprucht wird. Im ersten Fall ist sie, «der Natur unterliegend», «freies Belieben», ein «Sich-ausleben» der tierischen Natur ohne jede Rücksicht auf die Mitmenschen; im zweiten Fall, das Recht der Mitmenschen anerkennend, ist der Mensch frei, indem er das tierische Sich-ausleben einschränkt durch das geschriebene Recht. Pestalozzi vergleicht den ersten Fall historisch mit dem Phänomen des «Sansculottisme», die zweite Freiheit nennt er die rechtliche. Keine hat etwas mit Willensfreiheit zu tun, die zweite jedoch ist als Überleitungsform wichtig ¹⁴⁶⁾. Die bürgerliche Freiheit erscheint nie rein ¹⁴⁷⁾.

¹⁴¹⁾ XII 142, 29 ff.

¹⁴²⁾ Augenblick der Geburt, XII 71, 21 ff.

¹⁴³⁾ 72, 29 f.

¹⁴⁴⁾ 26, 26 ff.

¹⁴⁵⁾ Vgl. Sprangers Inhaltsübersicht: XII, 779 f.

¹⁴⁶⁾ 142, 31 ff.

¹⁴⁷⁾ 96, 27 ff.

3. Die *sittliche Freiheit* ¹⁴⁸⁾ ist weder paradiesische Freiheit steten wesensgemäßen Handelns, noch freies gewalttätiges Belieben, noch rechtlich bürgerliche Freiheit, sondern Freiheit zu dem, was ich tun *soll* ¹⁴⁹⁾ in Hinsicht auf den Zweck meines Lebens ¹⁵⁰⁾, oder negativ ausgedrückt: Sittliche Freiheit ist Freiheit von der «tierischen Begierlichkeit», nicht nur insofern als ich, durch das Recht verpflichtet, diese tierische Begierlichkeit einschränken muß, sondern auch insofern als ich — nach dem Edelsten und Besten strebend, das ich zu erkennen vermag — von mir selbst aus teilweise darauf verzichte, indem ich tue, was ich tun soll und erkanntes Unrecht (Gewalt) willentlich zu tun unterlasse ¹⁵¹⁾.

Ist rechtliche Freiheit immer unter mehreren, so die sittliche nie unter zweien, sie ist rein individuell und «höchste Würde meiner Natur» ¹⁵²⁾.

Für uns kommt nur die sittliche Freiheit für eine genauere Analyse in Frage.

a) «Der freie menschliche Wille ... ist die *Kraft* (v.m.g.) meiner innern Natur, mich durch eigenes Streben von dem Irrthum und Unrecht meiner tierischen Natur los zu machen» ¹⁵³⁾. Die Willensfreiheit läge demnach nicht in einem bloßen kraftlosen Entscheiden (*liberum arbitrium*), vielmehr in einem kraftvollen Wollen der Wahrheit und des Rechts, im Streben nach Wahrheit und Recht ¹⁵⁴⁾. Ihre Aktualisierung findet den angemessenen Ausdruck in der «Anstrengung» ¹⁵⁵⁾. Wir haben schon darauf hingewiesen, daß diese Kraft von Gott kommt ¹⁵⁶⁾. Ihre Selbständigkeit gegenüber allen andern Kräften wird deutlich unterstrichen ¹⁵⁷⁾. So wie sie Pestalozzi an dieser Stelle umschreibt, können wir sie heute am besten mit dem Begriffe der Existenz vergleichen.

b) Schon im obigen Hauptzitate zur Kraft steckt das Moment des sittlichen *Erkennens*; ja den reinen Kraftaspekt treffen wir nie dort an, wo es um sittliche Freiheit geht. Ich kann mich nur vom Irrtum lösen,

¹⁴⁸⁾ 142, 32 ff.

¹⁴⁹⁾ 66, 24 ff.; 105, 36 ff.

¹⁵⁰⁾ 107, 31 ff.

¹⁵¹⁾ 142, 32 ff.

¹⁵²⁾ 97, 18 ff. Nach J. H. Meisters Buch «Des premiers principes», das Pestalozzi gelesen hat, besteht «moralische Freiheit» «in der Unterwerfung unter feste Prinzipien der Vernunft; bürgerliche Freiheit in der Unterwerfung unter die Herrschaft des Gesetzes» (Pest. Kr. Ausg. X 69, 2 ff.).

¹⁵³⁾ 158, 3 ff.; vgl. dazu auch 39, 38: eine Kraft getrennt vom Instinkt.

¹⁵⁴⁾ Auch Rousseau kennt keine Freiheit ohne Macht.

¹⁵⁵⁾ 252, 37 ff.

¹⁵⁶⁾ 40, 25 ff. u. a.

¹⁵⁷⁾ 105, 28 ff.

wenn ich ihn als solchen erkannt und eine neue Wahrheit gefunden und mich an sie gebunden habe. Im sittlichen Bereich ermöglicht mir solche Erkenntnis des Unrechten, mich von meiner tierischen Natur zu distanzieren, mich ihrer Wirkung in bestimmtem Maße zu entziehen, ihrer Kausalität im Erkennen zu entrinnen und gar selbst die Natur durch meinen sittlichen Willen zu bestimmen¹⁵⁸). Der Erkenntnisgrund, so interpretieren wir, kann die unwillkürliche Wirkursache aufheben zugunsten einer selbst und bewußt gesetzten willkürlichen, also eine qualitative Änderung im sogenannten notwendigen Naturgeschehen bewirken. Pestalozzis Meinung im oben zitierten Satze läßt sich wohl kaum anders auslegen. Insofern läßt sich Freiheit auch empirisch, aber nur ganz individuell, also keineswegs empirisch allgemeingültig, aufweisen: Freiheit wäre dann «Beschaffenheit meiner selbst, mich unabhängig von meiner tierischen Natur» zu *fühlen*¹⁵⁹). Was heißt hier fühlen? Gewiß ist ein Freiheitsbewußtsein impliziert, ein Wissen um meine *Freiheit von gewissen natürlich gegebenen Trieben*, deren Ansprüche auf Befriedigung unter gewissen sozialen Umständen und infolge gewisser ethischer Erkenntnisse als illegitim zurückgewiesen werden zugunsten des «Besten und Edelsten, das ich zu erkennen vermag». Weiter aber ist Freiheit damit eindeutig als *Freiheit zum Guten* bestimmt. Ich muß «mich selbst mit allen Ansprüchen meiner tierischen Selbstsucht der Freiheit meines Willens und *seines gereinigten Wohlwollens*» unterwerfen¹⁶⁰).

Willensfreiheit in diesem ethischen Sinne erreicht der Mensch zwar nie ganz¹⁶¹).

c) Die *Gemütsstimmung* bewahrt ihre schon in den Lesebemerkungen hervorgehobene positive Bedeutung, nur ausnahmsweise hat sie ethisch negativen Wert. Pestalozzi hält an seinem Standpunkte fest, daß wir nur aus positiven Stimmungen heraus ethisch handeln. Die rechte Gemütsstimmung ermöglicht die Veredlung, die verdorbene wird zur «Quelle unserer Übel»¹⁶²). Es gilt deshalb, die für die Veredlung wahre Gemütsstimmung zu erzeugen, was sich vor allem im Glauben an Gott verwirklicht. Insofern muß der Mensch in ihm selbst, in seiner Gemütsstimmung, das Fundament seiner Veredlung suchen¹⁶³).

¹⁵⁸) 75, 16 ff.; hier nur als Ansatz im gesellschaftlichen Zustande; hingegen: 57, 28 ff.

¹⁵⁹) 165, 31 ff.

¹⁶⁰) 118, 35 ff.; 119, 4 ff.

¹⁶¹) 111, 29 ff.

¹⁶²) XII 119, 23 ff.; XIV 196, 31 ff.

¹⁶³) XIV 189, 31 ff.

Diese wahre Gemütsstimmung ist wohlwollend ¹⁶⁴), sie ermöglicht die Sittlichkeit ¹⁶⁵). Auch das Wesen der Religion ruht auf ihr ¹⁶⁶). Sie ist die *Einheit* schaffende *Kraft* ¹⁶⁷), die alle Widersprüchlichkeit auflöst. Hier sagt Pestalozzi von der Gemütsstimmung genau dasselbe, was er später von der Freiheit des Willens schreibt. Die wahre Gemütsstimmung scheint ihm für den Menschen die gleiche Offenheit für das Gute zu haben wie der freie Wille. Beiden entspringt im Grunde genommen dasselbe, nämlich das sittlich freie Handeln. Nur die Erlebnisqualität des Ausgangspunktes ist eine je andere: hier das Bewußtsein des freien Handelns (negativ: der Einschränkung gewisser Triebe; positiv: der möglichen Anstrengung und Selbstbestimmung durch Verwirklichen des als recht Erkannten), dort ein Eingestimmtsein (widerspruchslose Übereinstimmung) nur auf das Gute hin, eine reine Liebe zum Guten ¹⁶⁸).

Die wahre Gemütsstimmung zu schaffen oder zu erhalten, ist wohl die vornehmste Pflicht der Gesetzgebung ¹⁶⁹).

d) Aus dem phylo- und ontogenetischen Aspekten ergibt sich Folgendes. «Unleidentlichkeit von Naturumständen» sind «Grund der Anstrengung», die Welt zu ändern, d. h. nach unserer Auslegung: Not und Verzweiflung treiben den Menschen zur Besinnung und damit zur Aktualisierung der Kräfte, und im sittlichen Bereich zur Verwirklichung der Kraft des freien Willens ¹⁷⁰). Wo der Mensch in seiner Handlungsfreiheit an Grenzen stößt und oft hart zurückgeworfen wird, da besinnt er sich auf seine eigentlichen Kräfte und auf die Möglichkeiten, in der Umwelt zu wirken. Handelt er auf Grund solcher Besinnung und im Hinblick auf Wahrheit und Recht, so aktualisiert sich seine Freiheit des Willens. Unrecht, Leiden und Zwang sind Anstoß ¹⁷¹), sittliche Mühe und Anstrengung Ausdruck für diese Aktualisierung.

Sonderbar berührt die Stelle 118, 32 ff., wo sich der Mensch der Freiheit seines Willens unterwirft. Erst darin, daß sich der Mensch überhaupt dem sittlichen Anspruche (hier: Freiheit des Willens) unterwirft, würde die eigentliche theoretische Frage nach der Willensfreiheit gestellt. Pestalozzi geht auf dieses Problem hier gar nicht ein.

¹⁶⁴) XII 10, 20.

¹⁶⁵) 118, 14; 119, 23; 165, 16 f.

¹⁶⁶) 130, 3 ff.

¹⁶⁷) 130, 3 ff.

¹⁶⁸) Wie sie einzigartig bei Spinoza dargestellt ist im «Amor Dei» (Ethica V, 33 ff.).

¹⁶⁹) 119, 16 ff.

¹⁷⁰) 252, 37 ff.

¹⁷¹) 76, 4 ff.; 58, 21 ff.

e) Der Freiheitsbegriff in den Nachforschungen differenziert sich bedeutungsmäßig in zwei Begriffe, die uns in diesem Zusammenhang interessieren: 1. in den Begriff der soeben erörterten sittlichen Freiheit, beruhend auf dem Freiheitsbewußtsein ¹⁷²⁾; 2. in den Begriff der Willensfreiheit im Sinne Kants als Prinzip der Sittlichkeit überhaupt ¹⁷³⁾.

4. Immer wieder ist auf die systematisch zwiespältige Grundauffassung der Nachforschungen hingewiesen worden: auf den Dualismus und das Kontinuitätsprinzip ¹⁷⁴⁾. Der Dualismus ist vor allem begründet durch die Annahme der Willensfreiheit, wie wir sie erörtert haben. Wie verhält sich das Kontinuitätsprinzip dazu? Vorerst zwei Fragen zu dieser in sich widersprüchlichen Systematik. Ist Anthropologie überhaupt systematisch ohne Widersprüche denkbar? Hält Pestalozzi — er weicht bis ans Lebensende nicht davon ab ¹⁷⁵⁾ — dadurch ein Problem offen, das grundsätzlich unlösbar stehen bleiben muß?

Das *Kontinuitätsprinzip* soll nun, weil es für den Bildungsaspekt bedeutungsvoll ist, kurz erörtert werden.

Ausgangspunkt ist der unverdorbene Naturstand, der uns den Menschen voll Wohlwollen zeigt ¹⁷⁶⁾. Unvermeidlich bricht über jeden Menschen das Verderben herein. Wohlwollen und Selbstsucht beherrschen ihn abwechselungsweise ¹⁷⁷⁾. In Zeitpunkten, wo das Wohlwollen überwiegt oder auch nur mit der Selbstsucht harmoniert, ist Versittlichung möglich. Pestalozzi spricht dann von «tierischen Einlenkungsmitteln». Nun gibt es gewisse sittliche «Gegenstände», deren tierische (lies: sinnliche ¹⁷⁸⁾) Nähe meine Gefühle der Selbstsucht und des Wohlwollens harmonisch vereinigen. «Diese Harmonie meiner Selbstsucht mit meinem Wohlwollen ist ... eine sinnlich tierische Einlenkung zu der *Gemütsstimmung* (v.m.g.), in welcher die Sittlichkeit, das ist, das Übergewicht meines gereinigten und erhöhten Wohlwollens, über meine Selbstsucht, meiner *Natur möglich* wird» ¹⁷⁹⁾. Diese Gemütsstimmung kann durch Gesetzgebung (und analog, so setzen wir hinzu, durch Erziehung) geschaffen werden ¹⁸⁰⁾.

¹⁷²⁾ XII 125, 24 ff.

¹⁷³⁾ Besonders deutlich: 165, 31 ff.; weiter: 158, 3 ff.; 97, 18 ff.; 118, 32 ff.

¹⁷⁴⁾ z. B. Spranger, «Pestalozzis Denkformen», S. 52.

¹⁷⁵⁾ Spranger, D: 52.

¹⁷⁶⁾ 68, 39.

¹⁷⁷⁾ 118, 37 ff.

¹⁷⁸⁾ z. B. 120, 29 f.

¹⁷⁹⁾ 118, 6 ff.

¹⁸⁰⁾ 119, 27 ff.

Sie ist noch nicht Sittlichkeit, aber die Möglichkeit dazu. Der freie Wille kann sich auf diesem Boden aktualisieren und diese tierische Harmonie zugunsten eines überwiegenden gereinigten Wohlwollens, der *Liebe* nämlich, aufheben. Darin geht das Wohlwollen nun nicht mehr verloren, sondern wird in Treue festgehalten.

Die *Kontinuität* liegt in der Entwicklung vom tierischen Wohlwollen im Naturzustande, über das Schwanken zwischen Selbstsucht und Wohlwollen im gesellschaftlichen, zum veredelten Wohlwollen (Liebe) im sittlichen Bereich.

Daß aber in einem Zustande des Gleichgewichtes (Harmonie) der freie Wille einsetzt, bleibt bei aller Kontinuität stets offen. Diese Aktualisierung kann keineswegs von außen, weder durch Gesetzgebung noch durch Erziehung, bewirkt, sondern nur vorbereitet werden. Die Verwirklichung selbst ist Aufgabe des je Einzelnen und bleibt sehr oft aus¹⁸¹⁾. Am Anfang der Nachforschungen¹⁸²⁾ erwähnt Pestalozzi eine «Kraft in mir selbst», die das «Wohlwollen» zur «Liebe» veredelt. Vom Gesamtwerk her gesehen, kann er damit kaum etwas anderes meinen als den freien (sittlichen) Willen.

Wichtig ist, Dualität nicht als eine solche zwischen Sinnlichkeit und Verstand zu verstehen, sondern als Dualität zwischen dem im tierischen Bereich *sittlich Möglichen* (tierische Einlenkung zur Sittlichkeit) und dem *sittlich Wirklichen*. Ohne die je sittliche Anstrengung des einzelnen gibt es keine Kontinuität zwischen dem «Tierischen» und dem «Geistig-Sittlichen»¹⁸³⁾.

Daß nach Spranger bei Pestalozzi ein Schwanken zwischen den Prinzipien der Dualität und Kontinuität vorliegt, ist nur aus dem pädagogischen Denken Pestalozzis zu verstehen, indem dieser den freien Willen des Zöglings oder des Erziehers teils voraussetzt, teils ausklammert. Von daher verstehen wir auch besser, warum Arthur Stein zu der Auffassung kommt: «Als Ethiker ist Pestalozzi radikaler Dualist . . . als Pädagoge betont er das Prinzip der Kontinuität»¹⁸⁴⁾. Nach unserer Auffassung bestünde bei Pestalozzi «dieses Nebeneinander des ethischen Dualismus und des pädagogischen Monismus»¹⁸⁵⁾ nicht so vorbehaltlos.

Bemerkenswert ist an der ganzen Einlenkungsproblematik, welch zen-

¹⁸¹⁾ 166, 1 ff.

¹⁸²⁾ 8, 17 ff.

¹⁸³⁾ So sieht Spranger die Dualität, D, 52.

¹⁸⁴⁾ L, 156.

¹⁸⁵⁾ 156.

trale Bedeutung Pestalozzi den *Gefühlen* des Wohlwollens und der Selbstsucht beimißt ¹⁸⁶⁾, die sich aus der unmittelbaren Anschauung sittlicher Situationen ¹⁸⁷⁾ ergeben, und die allen sittlichen Urteilen und Grundsätzen der Pflicht vorausgehen. Wir werden im Vergleich mit Kant hierauf zurückgreifen.

Wie Pestalozzi schon in den Lesebemerkungen die rechte Gemütsstimmung als *möglichen* Ursprungsort der freien Handlung angesehen hat, so hält er daran im oben genannten Sinne durchaus fest. In gewissen Gemütsstimmungen sind freie Willenshandlungen ausgeschlossen ¹⁸⁸⁾. Darum liegt ihm immer noch so viel daran, daß solche Gemütsstimmungen im Volke durch soziale und politische Maßnahmen geweckt werden.

Damit sind wir schon unmittelbar in den Bildungshorizont getreten und haben im folgenden die Bildung zur sittlichen Freiheit übersichtlich und ergänzend darzustellen.

IV. Bildung zur sittlichen Freiheit

Obschon die «Nachforschungen» eigentlich eine philosophische Anthropologie und Soziologie sind, fehlt die pädagogische Absicht nicht. Schon der Begriff der «Veredlung» birgt sie als ein besonderes Anliegen in sich.

Im Abschnitt über diesen Begriff ist der ganze Bildungsgedanke ausführlich erörtert und auch zusammengefaßt dargestellt ¹⁸⁹⁾, sodaß wir hier nur darauf zurückweisen wollen und einige Ergänzungen beifügen. In seinem Brief an Nicolovius ¹⁹⁰⁾ nennt Pestalozzi die *Instanz*, die er allein für fähig hält, «unsere Natur im Innersten ihres Wesens ihrer wahren Veredlung näher zu bringen»: das (wahre) Christentum. Wir haben schon auf den Akzent hingewiesen, den er auf die Veredlung der Gefühle legt. Hier ist das Christentum überhaupt der einzig mögliche Weg zur Veredlung, indem es dem Menschen ermöglicht, «durch innere Entwicklung der reinsten Gefühle der Liebe zur Herrschaft der Vernunft über die Sinne zu gelangen» ¹⁹¹⁾.

¹⁸⁶⁾ XII 75, 8 f.; 118, 7 f., nicht «Triebe», wie Fischer (27) und Spranger (D, 45) meinen.

¹⁸⁷⁾ 120, 23 ff.

¹⁸⁸⁾ 450, 9 ff.

¹⁸⁹⁾ 86 f.

¹⁹⁰⁾ 1.10.1793.

¹⁹¹⁾ Br. III 300, 29 ff.

Die Bildungsabsicht — Bildung auf Grund des freien Willens und zur sittlichen Freiheit hin, vorbereitet durch Gesetzgebung und Erziehung — bleibt beschränkt auf einen Appell zur Selbstbildung, den Pestalozzi klar ausspricht: «Die Natur hat ihr Werk ganz getan, also tue auch du das deine. Erkenne dich selbst und baue das Werk deiner Veredlung auf inniges Bewußtsein deiner thierischen Natur, aber auch mit vollem Bewußtsein deiner innern Kraft, mitten in den Banden des Fleisches göttlich zu leben» ¹⁹²).

Hier wird jede *bloße* Gewöhnung, jede im heutigen Sinne nur mechanistische Erziehung abgewiesen. Pestalozzi ruft jeden einzelnen Menschen zum hellsten Natur-, Selbst- und Gottesbewußtsein auf und ermuntert ihn, seine Freiheit in Ausrichtung sowohl auf die Natur wie auf Gott hin zu ergreifen. Eine kurze Analyse dieses Appells ergibt folgende Merkmale.

1. Der *Aufruf*, der sich mit einer bestimmten Aufgabe an das Du richtet, steht im Zentrum des Bildungsanliegens. Dieser appellative Charakter kann der Freiheit allein gerecht werden.

2. Sittliche Bildung beruht vorerst auf *Selbsterkenntnis*. Diese würde, nach uns, im weitesten Sinne das Wissen überhaupt umfassen. Nun schränkt aber gerade Pestalozzi ein grenzenloses Wissenwollen durch sein Kreisdenken und sein Prinzip der Nähe sinnvoll ein. Das «Erkenne dich selbst» könnte ja auch den ganz einfachen Sinn haben: Erkenne, daß du sittlich frei bist, d. h. sei dir deines freien Willens bewußt und tue, was du gegen deine Natur vermagst.

Diese Erkenntnis kann allerdings erst einsetzen, wenn der Zögling um gut und böse weiß. Die Grundstruktur der Kräfte und daneben die sittliche Kraft muß schon erfahren sein. Nicht umsonst vergleicht Pestalozzi den sittlichen Zustand mit dem Mannesalter. Die sittliche Bildung in diesem Sinne reicht bis ins Erwachsenenalter, ohne je vollendet zu sein. Sie ist wesentlich Selbstbildung des Erwachsenen; der Erzieher kann sie nur anregen.

3. Sittliche Bildung ist *Selbstbildung*. Der Zögling selbst muß von sich aus wollen und sich darum bemühen. Außer dem Appell des Erziehers könnten, nach uns, nur noch das Vorbild der Selbstveredlung des Erziehers selbst mittelbar bildend wirken oder Entscheidungen des Erziehers für den Zögling, sofern ihr Sinn von diesem eingesehen und bejaht wird.

4. Selbstbildung beruht auf einer innern *Kraft*. Jeder ist aufgerufen, sich ihrer bewußt zu werden. Bedarf diese göttliche Kraft der Bildung?

¹⁹²) XII 125, 22 ff.; vgl. auch 129, 21 ff.

Die «Nachforschungen» schweigen sich darüber aus, sie zeigen sie nur als selbständig.

5. Im Sittlichen bricht das *Göttliche* durch: sittliche Bildung ist nicht trennbar vom Religiösen und seinen Mächten ¹⁹³).

6. In unserm Appellzitat nicht enthalten ist die mögliche äußere *Einlenkung* zu dieser Bildung, d. h. zur Aktualisierung des freien Willens. Wir haben oben die Entwicklung des Wohlwollens verfolgt und gezeigt, wo der mögliche innere Einsatzpunkt für die sittliche Handlung sein könnte. «Also der Mensch ist, was er ist, durch den *Zwang* (Leiden) und die *Mühe* . . . » ¹⁹⁴). Dieser Zwang ist nicht bloß ökonomisch, sondern ergibt sich vor allem aus dem in der Gesellschaft gültigen *Recht*. Erst durch das gebietende Recht gelangt der Mensch zum innern (d. h. eigenen) Gesetz.

Abschließend vergleichen wir das Problem in den Lesebemerkungen mit dem der «Nachforschungen».

In diesen fehlen Erörterungen über Fatum und Zurechnung. Die Begriffe Notwendigkeit, Zufall und Wahlfreiheit werden nicht mehr systematisch zur Freiheit in Beziehung gesetzt. Deshalb fehlt ihnen eine gewisse Genauigkeit; so steht z. B. der Zufall, im Gegensatz zu Freiheit, für die Bestimmung menschlichen Handelns durch die «Umstände» ¹⁹⁵). Aus Pestalozzis anthropologischem Denken ist das einigermaßen verständlich, vor allem dann, wenn wir uns an die Wortbedeutung halten wollen: was der Mensch nicht selber bewirkt, fällt ihm zu. Zufall heißt dann Einwirkung von außen auf das Ganze des menschlichen Seins ¹⁹⁶).

Der Begriff der Notwendigkeit bleibt für diejenigen Bestimmungen vorbehalten, die auf den innern, natürlichen «Bereich» des Menschen zielen, sofern ihm sittliches Erkennen fehlt. Im Gegensatz zu gewissen Stellen in den Lesebemerkungen ¹⁹⁷) — aus denen z. B. Wiget auf einen strengen Determinismus schließt ¹⁹⁸) — bleibt die Notwendigkeit auf das «Werk der Natur» beschränkt. Als solches «bin ich ein Werk der Notwendigkeit», unveränderlich in seinem Wesen ¹⁹⁹). Notwendigkeit entspricht in diesem Sinne dem früheren Fatum ²⁰⁰). Wollten wir ein

¹⁹³) Vgl. dazu 155, 5 ff.; Br. III 77, 36 ff.

¹⁹⁴) XII 58, 21 f.

¹⁹⁵) 57, 28.

¹⁹⁶) Vgl. hiez u IX 422, 38 ff., wo dem Sinne nach dasselbe vorliegt.

¹⁹⁷) 332, 16 ff.; 353, 8 ff. u. a.

¹⁹⁸) 166.

¹⁹⁹) XII 122, 17 f.

²⁰⁰) IX 404, 4 ff.

Bild für den gesellschaftlichen Zustand interpretieren, so dürfte auch dieser in seinem Wesen ein notwendiger Zustand sein: «Als Werk meines Geschlechts . . . bin ich ein Tropfen, der von den Alpen in einen Bach fällt» ²⁰¹). Vom Sittlichen her gesehen, kann der Mensch diese Notwendigkeit allerdings durch seine Freiheit aufheben. Der Begriff einer indifferenten Freiheit fehlt. Willensfreiheit ist Prinzip der Sittlichkeit.

Im wesentlichen bleibt sich Pestalozzi treu. Willensfreiheit bleibt dem Menschen als ausgezeichnete Möglichkeit bewahrt. Sie manifestiert sich in dem vom Ich ausgehenden sittlichen Erkennen und Wollen, das ermöglicht wird durch jene innere Kraft, die dem Menschen durch den Glauben an Gott gegeben ist. Der Mensch kann, in Ausrichtung auf das Gute und Wahre, und sofern er in Beziehung zur Transzendenz steht, *frei* auf die Umstände einwirken.

Der Schwerpunkt des Bildungsgedankens verlegt sich in den Nachforschungen von der Erziehung auf die *Selbstbildung*, ausgedrückt im Terminus «Veredlung». In den spätern methodischen Schriften nimmt die Darstellung der die sittliche Bildung als *conditio sine qua non* begleitenden Geistesbildung den breitesten Raum ein.

Analog zur Schonung des Gefühls in den Lesebemerkungen wird nun eine innere Entwicklung der reinsten Gefühle und eine Veredlung des Wohlwollens zur Liebe gefordert. Ebenso ist wieder der Durchgang durch das Leiden, durch Not und Anstrengung als unvermeidbarer Weg zur Versittlichung aufgewiesen. Die Bildung erfolgt demnach im Gehen durch *natürlichen* Zwang, natürliche Mühe und Anstrengung (Zwang der Umstände) unter Bewahren und Veredeln der wohlwollenden Gefühle in der Hoffnung auf Wahrheit und Recht ²⁰²).

Von dieser Idee der Selbstbildung ausgehend, wird der berufene Erzieher einen Weg suchen, der den Zögling *für diese Selbstbildung vorbereitet* und ihm ermöglicht, sie im gegebenen Zeitpunkt zu ergreifen. Pestalozzi hat diesen Weg in seiner Idee der *Elementarbildung* beschritten. Ihr wenden wir uns deshalb nun zu.

²⁰¹) XII 122, 27 ff.

²⁰²) 157, 32 f.

Die Bedeutung der Willensfreiheit für die Elementarbildung

I. Möglichkeit und Grenzen der Elementarbildung inbezug auf «Natur» und «Freiheit»

Die methodischen Schriften von «Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz» (1799) bis zu der in der kritischen Ausgabe erstmals vollständig gedruckten Schrift «Geist und Herz in der Methode» (1805) sind geprägt von der Grundlegung in den «Nachforschungen»¹⁾. Hatte Pestalozzi in den Lesebemerkungen dem freien Willen intensiv nachgeforscht und ihn auf Grund seiner Analysen in der Anthropologie der «Nachforschungen» als gewiß vorausgesetzt, so baut er nun in seinen methodischen Schriften seine Erziehungs- und Bildungslehre darauf auf.

Wörtlich findet sich der Terminus in dieser Zeit allerdings selten²⁾, dem *Begriffe* nach aber häufig, sofern wir einige Gleichsetzungen aus den «Nachforschungen» als Leitfaden benützen dürfen. Freier Wille ist dort: 1. «die Kraft meiner innern Natur, mich von meiner tierischen Natur los zu machen»³⁾; 2. «Beschaffenheit meiner selbst, durch die ich mich selbst in mir selbst unabhängig von meiner tierischen Begierlichkeit fühle»⁴⁾; 3. «höchste Würde meiner Natur»⁵⁾. Vor allem der erste und der dritte Ausdruck kehren in den Abschnitten über die sittliche Elementarbildung häufig wieder.

Einige Ausdrücke weisen ebenso, ohne daß wir uns hier auf eine Gleichsetzung beziehen könnten, auf die Willensfreiheit hin: «vom Sinnlichen unabhängige höhere Natur»⁶⁾, «Selbständigkeit» ohne Vor-

¹⁾ Eduard Spranger hat dies klar gezeigt: «In dem immer wiederholten Satz «Ich als sittliches Wesen bin das Werk meiner selbst» liegt aber der Ansatzpunkt der künftigen Elementarmethode, einer Methode der allseitigen Kraftbildung: der Mensch baut sich seine Welt durch elementare Geistesakte von innen her selbsttätig auf» (D, 55).

²⁾ z. B. XIII 85, 29; S. IX 210.

³⁾ XII 158, 3 ff.

⁴⁾ 165, 31 ff.

⁵⁾ 98, 2 f.

⁶⁾ XIII 96, 31.

mundschaft ⁷⁾), innere Selbständigkeit ⁸⁾), «Mittelpunkt deines ganzen Seyns», das du selbst bist ⁹⁾).

Pestalozzi hält auch in der Zeit der Elementarbildung durchaus an jenem einen Gedanken fest — wenn er schon auf weite Strecken wie verloren scheint, so bricht er doch immer wieder durch —, daß Sittlichkeit auf der Freiheit des Willens beruhe ¹⁰⁾ und daß die Entwicklung der reinen Gefühle deshalb nicht mehr als eine zwar unentbehrliche *Einlenkung zum sittlichen Handeln* sein kann und letztlich doch alles davon abhängt, ob ich mich selbst ergreife oder nicht.

In den Nachforschungen ist die Freiheit des Willens Prinzip der Sittlichkeit und damit Grundlage der Veredlung (Selbstbildung). Von da her haben wir auch verstanden, warum Sittlichkeit nie unter zweien sein kann Für die *Elementarbildung*, die sich nur im pädagogischen Akt vollzieht und nicht Selbstbildung ist, stellt sich die Frage: Wie ist sittliche Bildung unter Voraussetzung des freien Willens (im Pestalozzischen Sinn) überhaupt möglich? Wo liegen die *Grenzen*?

Für Pestalozzi ergibt sich aber diese Möglichkeitsfrage nicht nur von der *Freiheit*, sondern auch von ihrem Gegenpol, von der *Natur* her. Wenn die Bildung dem Gange der Natur folgen soll, wäre es da nicht klüger, überhaupt auf Bildung zu verzichten und die Natur ihren Gang gehen zu lassen?

Darauf antwortet Pestalozzi von zwei verschiedenen Standpunkten aus.

1. Es gibt keine allgemeine kontinuierliche moralische Entwicklung der Menschheit; «man muß sich hüten, sich von dem Lieblingsgrundsatz der Zeit: die Welt kommt allmählich durch sich selber weiter, einschnäffern zu lassen» ¹¹⁾).

2. Im Begriffe «Natur» muß man unterscheiden: ihre Gesetze sind unveränderlich, aber ihr *Gang*, das heißt die «einzelne Darstellung ihres Ganges ist für das Individuum meines Geschlechts nicht befriedigend». In der zweiten Auflage desselben Werkes (1820) interpretiert er diese Stelle mit der Kategorie des Zufalles. Schon seine Formulierung «die einzelne Darstellung ihres Ganges» verweist uns auf moderne Kategorien, die er noch nicht kennen konnte. Wir würden heute vielleicht besser mit den allgemeinen Begriffen «naturgesetzlich» und «geschichtlich»

⁷⁾ 324, 20 f.; später ausdrücklich als Willensfreiheit interpretiert: 474.

⁸⁾ 116, 10 ff.

⁹⁾ 107, 3 f.; 248, 4 ff.; vgl. dazu 158, 3 f.

¹⁰⁾ XII 165, 31 ff.

¹¹⁾ S. IX 297.

interpretieren, wobei wir uns bewußt sind, daß das Zufällige besonders dem letztern anhaftet. Die Willensfreiheit fordert, nach Pestalozzi, diese Unterscheidung geradezu. Die schlechte Fürsorge der Natur in ihrem einzelnen Gange bedingt nun für den geschichtlichen Menschen, daß er der Natur die Leitung des Geschlechts aus den Händen reiße ¹²⁾).

3. Der letzte Satz enthält in sich weiter die Aussage, daß der Mensch gerade auf Grund seiner Freiheit zur selbständigen erzieherischen Führung aufgerufen ist.

Ob diese Begründungen befriedigen oder nicht, steht hier nicht zur Diskussion. Sie sollen uns nur die *Grenze* der Elementarbildung nach einer Seite zeigen: die Naturgesetze und ihr Bereich liegen jedenfalls jenseits aller Bildungsbemühungen. Der geschichtliche Einzelfall hingegen bedarf der Bildungsbestrebungen, die sich ihrerseits nach den unveränderlichen Gesetzen der Natur (die in diesem Falle normativen Charakter annehmen) auszurichten haben. So ist beim Menschen der tierische Bereich in sich vollendet, der andere aber als Aufgabe zu vollenden ¹³⁾.

Nach der andern Seite ist der freie Wille die Grenze. Zu ihm können wir nur *hinlenken*, bis zur Grenze führen ¹⁴⁾.

II. Sittliche Bildung

Die *Elementarbildung* ist deshalb nur *Einlenkung* zur eigentlichen Veredlung, zur Selbstbildung. Wie das im einzelnen zu verstehen ist, werden wir jetzt erörtern.

1. Pestalozzi gliedert die Elementarbildung in die intellektuelle, physische (ästhetische, Kunst- und Berufsbildung) und sittliche. Wir haben die Teile nicht im einzelnen darzustellen, weil sie für unser Problem nur hinlenkende Bedeutung haben; hingegen dürfte uns die *sittliche Bildung und ihr Verhältnis zu den beiden andern* interessieren. Vor kurzem hat Franz Wehnes versucht, die Methode der Elementarbildung schematisch darzustellen und kommt dabei auf zwei Schemata. Im ersten sind alle drei Teile, die intellektuelle, physische und sittliche Bildung, einander nebengeordnet (bis 1809), im zweiten Schema dominiert die sittliche ¹⁵⁾. Schema eins ließe sich noch am ehesten anhand der «Denkschrift an die

¹²⁾ XIII 324, 11 ff. Auch Rousseau konnte nicht erklären, woher das Böse gekommen ist, da doch ursprünglich der Mensch gut gewesen sein soll. Pestalozzi nimmt hier zu einer Konstruktion Zuflucht. Vgl. XIII 473 f.

¹³⁾ Schon XII, 125, 17 ff.

¹⁴⁾ XIII 98, 5 ff.

¹⁵⁾ S. 86 und 135.

Pariserfreunde über Wesen und Zweck der Methode» (1802) rechtfertigen. Doch auch in dieser Schrift ordnet der Autor letztlich die intellektuelle und physische der sittlichen Bildung unter. Diese *Unterordnung* läßt sich nun, teils wörtlich und der Auffassung Wehnes widersprechend, durchgehend in allen wichtigen methodischen Schriften *vor 1809* nachweisen, am deutlichsten in «Geist und Herz in der Methode» (1805). Wir begnügen uns hier mit der Angabe einiger Stellen: XIII 25, 35; 85, 23 ff.; 97, 37 ff.; 348, 25 ff.; XIV 351, 19 f.; XVIII 37, 12 ff.; 38, 27; 39, 8; 40, 3; 44, 17 ff.; 48, 5. Auch ontogenetisch kommt der sittlichen Bildung der Primat zu ¹⁶⁾. Diese Unterordnung bezieht sich aber nur auf die Bedeutung, nicht auf den «Gang» der Bildung. Für die methodische Entfaltung gelten für alle drei Teile dieselben Gesetze ¹⁷⁾. Wir werden beim Begriffe der «Übereinstimmung» später darauf zurückkommen und weisen jetzt nur noch auf die wichtige Korrelation hin, daß eine intensive intellektuelle Bildung eine ebenso eindringliche sittliche fordert ¹⁸⁾.

2. Nachdem wir die Priorität der *sittlichen Bildung* festgestellt haben, versuchen wir nun, kurz ihr Wesen zu skizzieren.

Im Stanserbrief ist sie in nuce schon enthalten und an einer Stelle präzis zusammengefaßt: «Der Umfang der sittlichen Elementarbildung beruht überhaupt auf den drey Gesichtspunkten, der Erziehung einer *sittlichen Gemüthsstimmung* durch *reine Gefühle*; *sittlicher Übungen* durch Selbstüberwindung und Anstrengung in dem, was recht und gut ist; und endlich der Bewirkung einer *sittlichen Ansicht* durch das Nachdenken und Vergleichen der Rechts- und Sittlichkeitsverhältnisse, in denen das Kind schon durch sein Daseyn und seine Umgebungen steht» (v.m.g.) ¹⁹⁾.

Der wesentliche Unterschied zur intellektuellen Bildung liegt in der Gefühlsbetonung. Was Pestalozzi in seinem Brief an Nicolovius ²⁰⁾ ausdrückt als «innere Entwicklung der reinsten Gefühle der Liebe», ist eine erste knappe Formel dafür. Prinzipiell hält er an dem Grundgedanken der Nachforschungen fest, daß die Entwicklung beim tierischen Wohlwollen einsetzt und in Liebe übergeht. Nur müssen wir streng darauf achten, daß es sich hier nicht wie in den «Nachforschungen» um ein anthropologisches, sondern um ein pädagogisches Problem handelt, von

¹⁶⁾ XVIII 37, 39 f.

¹⁷⁾ 40, 18 ff.

¹⁸⁾ XVIII 50, 17 ff.; auch XIII 25, 12 ff.

¹⁹⁾ XIII 19, 28 ff.

²⁰⁾ Br. III 300, 29 ff.

dem aus jeder Begriff im doppelten Aspekt Zögling/Erzieher gesehen werden muß. So darf z. B. die Liebe des Erziehers nicht mit dem Wohlwollen des Zöglings verwechselt werden. Vom Pädagogischen her stellt sich die Frage, was genetisch das erste gewesen sein möge, die Liebe des Erziehers oder das Wohlwollen des Zöglings. Die Anthropologie der «Nachforschungen» setzt bezeichnenderweise das Wohlwollen im Naturzustande an den Anfang. Die Pädagogik in den methodischen Schriften setzt umgekehrt mit der Liebe des Erziehers ein.

Die *liebende Mutter besorgt* das Kind. Diese liebende Besorgung weckt im Kinde Gefühle und Kräfte²¹⁾ und führt es zu einer «wohlwollenden» Gemütsstimmung, in der es *für Wahrheit und Recht empfänglich* ist²²⁾. Deutlich lesen wir aus dieser Formulierung den bloß einlenkenden Charakter heraus.

Ausgangspunkt aller Gefühlsbildung im sittlichen Sinne ist das von der Liebe getragene Mutter/Kind-Verhältnis. Wir gestatten uns nun einen Exkurs, um zu zeigen, welche Möglichkeiten solcher Gefühlsbildung und Einlenkung sich vom *Unterricht* her zeigen.

In den beiden Schriften «Vorarbeit zu der Schrift Die Methode» und in «Die Methode» selbst rollt Pestalozzi die Gefühlsbildung von da her auf. Als Einlenkungsmittel nennt er dort, allerdings bedingt, «Gesang» und «Schönheitsgefühl» verbunden mit Richtigkeitsgefühl. Gesang stellt die forschende Kraft «zugunsten meiner fühlenden Natur» still²³⁾. «Gesang und Schönheitsgefühl sind einfache Naturaüßerungen meiner mich selbst nach höherer Ansicht aller Ding drangvoll *hinlenkenden* unverdorbenen Sinlichkeit.» «Diesem Streben meiner sinnlichen Natur selber nach höherer Ansicht aller Dinge» leistet der Unterricht Handbietung durch «Erleichterung und Erweiterung der Anschauung der Natur»²⁴⁾.

Der *Unterricht* hat hier seinen eindeutigen Ort, und seine Mittelbedeutung inbezug auf die sittliche Bildung ist klar herausgehoben.

Die sittliche Bedeutung des Unterrichtes kann auch am Leitfaden der Formel «Wahrheit und Recht» eindrucksvoll verfolgt werden. Er soll unsern Geist von «sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen» erheben. Deutliche Begriffe aber sind «ein Fundament zur Wahrheit und zum Recht»²⁵⁾. In der Hoffnung auf «Wahrheit und Recht» aber gipfeln die «Nachforschungen». Damit wäre neben der Entwicklung der

²¹⁾ XIII 8, 23 ff.

²²⁾ 23, 21 ff.

²³⁾ 86, 6 ff.

²⁴⁾ 87, 34 ff.

²⁵⁾ 88, 5 f.; 86, 4 f.

reinen Gefühle ein zweiter Weg zur Sittlichkeit zum mindesten skizziert, und von da her verstehen wir vielleicht die so häufig belächelte Aussage: «Wenn mein Leben einen Werth hat, so ist es dieser, daß ich das gleichseitige Viereck zum Fundament einer Anschauungslehre erhoben»²⁶⁾. Nur im Hinblick auf diesen zweiten Weg, den der *Unterricht* geht, kann das wunderliche Selbsturteil verstanden werden. Doch wir dürfen dabei das Prinzip der Unterordnung nicht übersehen. Das Aufsteigen von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen mittels des Unterrichtes ist wohl ein unentbehrliches Glied im ganzen der «sittlichen» Bildung, aber nicht ihr Anfang und nicht ihr Ziel. In der «Methode» gibt Pestalozzi einen vorläufigen Überblick über den Gegenstand des Unterrichtes²⁷⁾ und grenzt seinen Bereich gegen die Erziehung deutlich im oben erwähnten Sinne ab: «Aber es liegen in dem sinnlichen Erfahrungskreis des Kindes nicht genug Beweggründe für diese (sittlichen) Gesichtspunkte». Damit ist der selbständige Ursprung der sittlichen Bildung in Abgrenzung gegen den Unterricht erkannt. Worin aber liegt er? «Dafür hat die Natur ihm *Vertrauen* gegen die (liebende) Mutter eingeflößt und auf dieses Vertrauen den willigen *Gehorsam* gegründet, innert dessen Schranken das Kind sich diejenigen *Fertigkeiten* angewöhnt, deren Besitz ihm sein *Pflichtleben* (alles v.m.g.) erleichtert»²⁸⁾.

Damit hat uns der Exkurs von selbst wieder auf den Anfangspunkt zurückgeführt. Analog zum Mutter-Kind-Verhältnis gibt es für den Erwachsenen das Verhältnis Gott-Mensch. Auch diesem liegt ein ursprüngliches Vertrauen des Menschen zu Gott zu Grunde.

Dieses Vertrauen ist aber nur dort, wo das Kind oder der Mensch in der Liebe des Erziehers oder in der Liebe Gottes steht. Demnach ist der Ausgangspunkt aller Erziehung die *Liebe* der Mutter²⁹⁾ oder die ursprüngliche Liebe Gottes³⁰⁾, durch die er die Religion gestiftet hat.

Unermüdlich weist Pestalozzi immer wieder auf dieses Urfaktum hin und entwickelt, von der Liebe ausgehend, über Vertrauen, Dank, Gehorsam, Gewöhnung zum sittlichen Tun aufsteigend, seine Idee der sittlichen Elementarbildung³¹⁾.

3. Die sittliche Bildung vollzieht sich aber nicht so einfach, sonst wäre sie kein pädagogisches Problem. Störend tritt die «*Welt*» zwischen Mutter

²⁶⁾ 327, 22 ff.

²⁷⁾ 116, 4 ff.

²⁸⁾ 116, 12 ff.

²⁹⁾ z. B. XIII 351, 14 ff.

³⁰⁾ 130, 24 f.

³¹⁾ Vgl. dazu: 334, 25 ff.; S. IX 244 f.; XVIII 41, 2 ff. u. a.

und Kind und versucht, die Liebesbindung zwischen beiden zu zerreißen. In diesem entscheidenden Augenblicke bedarf die Mutter äußerster Kräfte, um die Bindung zu bewahren und auf Gott zu übertragen. Dabei darf sie nicht mehr der Natur vertrauen, sondern muß alles tun, «die Leitung desselben (des Kindes) ihrer Blindheit aus der Hand zu reißen und in die Hand von Maßregeln und Kräften zu legen, die die Erfahrung von Jahrtausenden angegeben hat» ³²⁾.

Wie Rousseau, so sieht Pestalozzi hier die verdorbene gesellschaftliche Welt, «eine Welt voll Krieg für die Mittel der Selbstsucht, voll Widersinnigkeit, voll Gewalt, voll Anmaßung, Lug und Trug» ³³⁾. Aber anstatt zur Natur und ihren unveränderlichen Gesetzen zurückzukehren, will Pestalozzi sich der *geschichtlichen Erfahrung* bedienen und das «weitere Entfalten der entkeimten Gefühle» durch «menschliche *Kunst*» sichern ³⁴⁾. Dazu kann sich der Mensch auf die «Erfahrung von Jahrtausenden» stützen. Ein bewußter Rückgriff auf geschichtlich gewordenes pädagogisches Gedankengut? Dieser Rückgriff erfolgt genau an dem Zeitpunkt, wo der Zögling bewußt in die Welt eintritt, d. h. für Pestalozzi: beim ersten «Fühlen der Selbstkraft».

Wenn in diesem kritischen Zeitpunkt nicht das «erste Fühlen der Selbstkraft durch die Neigung des Glaubens an Gott» — auf Grund geschichtlicher Erfahrung — «mit den eben entwickelten Gefühlen der Sittlichkeit» vereinigt werden kann, so ist der Veredlung der Boden entzogen ³⁵⁾.

Was heißt das? Das Kind steht vor der Entscheidung — die ihm der Erzieher abnimmt — Gott (und Welt) oder (nur) Welt, bloßes Dasein oder Existenz, die sich von Transzendenz getragen weiß. Beim ersten Kraftgefühl, das dem Kinde bewußt wird, soll es wissen, daß diese Kraft *nicht* «*Eigengewalt*» ³⁶⁾, *sondern göttliche Kraft* ist ³⁷⁾. Die reinen Gefühle der Mutter-Kind-Beziehung sollen auch für die Gott-Mensch-Welt-Beziehung erhalten bleiben. Dies zu bewirken, ist die fundamentale erzieherische Aufgabe, und ihre Lösung entscheidet «über das Scheitern der letzten Zwecke der menschlichen Veredlung» ³⁸⁾. Sie besteht im wesentlichen darin zu verhüten, daß sich «die Bahn der *Vernunft* von der-

³²⁾ XIII 346, 22 ff.

³³⁾ ebd.

³⁴⁾ 344, 40 ff.

³⁵⁾ 344, 33 ff.

³⁶⁾ 345, 30.

³⁷⁾ 346, 19.

³⁸⁾ 347, 24 f.

jenigen der *Liebe*», die *Ausbildung des Geistes* von der *Glaubensneigung an Gott* trenne ³⁹⁾).

Ins Methodische gewendet heißt das: Unterricht ohne sittlich-religiöse Bildung würde zu einem bloßen Dasein ohne transzendenten Grund führen.

Die bisherigen Erörterungen haben uns zwei Wurzeln der sittlichen Bildung aufgedeckt: 1. eine natürliche, im Gegebensein der mütterlichen Gefühle, und 2. eine geschichtliche, in der von der Tradition (jahrtausende alten Erfahrung) bestimmten bewußten religiösen Pflege der reinen Gefühle. Auch diese geschichtliche Möglichkeit gilt es im pädagogisch kritischen Augenblicke zu ergreifen.

Gefühlsbildung ist in diesem Sinne schon eine erste, dem Zögling zwar nicht hell bewußte Ausrichtung auf das *Gute*, eine vom Erzieher getroffene Vorentscheidung inbezug auf die *inhaltliche* Bestimmung der später selbst zu ergreifenden *Maximen*.

An die etwas ausführlicher dargestellte Entwicklung der Gefühle schließt sich nach dem Stanserbriefe die sittliche Übung (Selbstüberwindung und Anstrengung) und endlich noch ein Sittenunterricht an, der uns hier nicht weiter interessiert.

4. Hingegen fragen wir noch kurz nach dem Sinn der Selbstüberwindung und nach der Bedeutung des Bösen innerhalb der sittlichen Bildung.

Die Erweckung der reinen Gefühle ist wohl begründend, aber noch nicht zureichend für die Sittlichkeit, deshalb soll der Zögling sich im *Überwinden und Anstrengen für das Gute* üben. Dies kann nur im Selbsttun geschehen, was seinerseits im Zögling das Bewußtsein der Kraft weckt und ihn zu weiterem Selbsttun befähigt usw. Aus diesem Grunde legt Pestalozzi in jedem der drei Bildungsgebiete so großes Gewicht auf die Selbsttätigkeit ⁴⁰⁾. Wir verweisen von hier aus zurück auf die Bedeutung der Methode für die Kräftebildung, wie wir sie S. 64 f. dargestellt haben.

Leider fehlen uns genügend Hinweise auf die *Bedeutung des Bösen innerhalb der Elementarbildung*, um uns ein klares Bild davon entwerfen zu können. Wir versuchen deshalb hier, die wenigen Hinweise aus dem Zusammenhang des Ganzen zu interpretieren.

Im Gegensatz zu den «Nachforschungen» vertritt nun Pestalozzi die Auffassung, der Mensch *wolle* das Gute ⁴¹⁾. Woher denn das Böse? Der

³⁹⁾ 348, 2 ff.; vgl. auch S. IX 244.

⁴⁰⁾ z. B. XVIII 32, 35. Schon Aristoteles hat in seiner «Nikomachischen Ethik» erkannt, daß der sittliche Charakter sich erst durch Handeln bilde (1103a—b).

⁴¹⁾ XIII 244, 9 ff.; XIV 206, 1 ff.

Weg zum Guten wird dem Menschen verrammelt durch andere Menschen. Und bei diesen? Durch Unkunde und Unbehülflichkeit und das Verderben gesellschaftlicher Einrichtungen ⁴²⁾). Der Mensch *will* wohl das Gute, aber er *ist* sehr selten gut. Böse ist der Mensch, der nicht an die Veredlung glaubt ⁴³⁾ und für den sie nur ein Traum ist ⁴⁴⁾). Was heißt dies aber anderes als ein Verzichten auf die Möglichkeit des freien Willens zum Guten. Deshalb richtet Pestalozzi an die Erzieher den Appell: «Je mehr deine Umgebungen dem Wesen deiner Endzwecke entgegenstehen, desto mehr mußt du dich an das Thun des Guten allein halten und das Böse als wenn es nicht da wäre, übergehen, und deinem Ziele unzerstreut, nur durch Wahrheit und Liebe mächtig, mit schonender aber ausreichender Kraft entgegenstreben» ⁴⁵⁾).

Aus unserm pädagogischen Aspekten richten wir unsere Frage auf den Sinn des «Verrammelns» ⁴⁶⁾). Verrammelt werden könnte die natürliche und die geschichtliche Einlenkung des Menschen zur Sittlichkeit, die erste durch den Mutterverlust (Tod, Zeitmangel usw.), die zweite durch Vernachlässigung der Erziehung im kritischen Zeitpunkt, wo das Kind zur Eigengewalt greift. Wird diese Einlenkung unterlassen, so ist ein Kampf gegen das Böse aussichtslos. Das Kind muß das Gute zuerst erleben und fühlen, bevor es danach streben kann. Wo ihm die innere Anschauung des Guten fehlt, da ist ihm der Weg verrammelt. Verantwortlich dafür ist der Erzieher, der die pädagogisch-sittliche Anstrengung und die damit verbundene Selbstüberwindung auf sich zu nehmen hat. Pestalozzi zeichnet uns den Erzieher deshalb so vor, wie er sein soll: Ein solcher wird sich um seine Veredlung bemühen, «Liebe, Ordnung und Überwindung seiner selbst höher achten und mit mehr Anstrengung zu erzielen» suchen, «als jede Auszeichnung des eigentlichen Wissens» ⁴⁷⁾). Wo aber ein Erzieher nach dem Guten strebt und an das Menschenherz glaubt, wird das Böse sich nicht aktualisieren. Dieses erscheint, aufs Ganze gesehen, bei Pestalozzi weniger als eine dem Guten entgegenstehende Macht, sondern eher als eine «privatio» des Guten, die zugleich ein Ausbleiben des freien Willens ist.

Diese Überlegungen über das Böse führen uns noch einmal zur Selbstüberwindung zurück. Das Vorbild des Erziehers muntert den Zögling

⁴²⁾ XIII und XIV ebd.

⁴³⁾ XIII 190, 5 ff.

⁴⁴⁾ XIV 206, 12 f.

⁴⁵⁾ S. IX 294.

⁴⁶⁾ XIII 244, 9 ff.

⁴⁷⁾ S. IX 281.

auf, die vom Erzieher geübte Selbstüberwindung auch zu wagen; der Erzieher kann sie ihm nicht abnehmen, aber durch Ansporn und Vorbild erleichtern. Nur so können wir sinnvoll die Bedeutung des Idealbildes des Erziehers deuten.

Was aber, wenn kein Erzieher dazu anleitet und Vorbild ist? Dann lehrt die Not; darum ist vor allen andern Kindern das *arme* Kind am ehesten für die «Überwindungskraft des freien Willens» disponiert, sofern es vorher durch Entwicklung der Gefühle zur Liebe erhoben worden ist ⁴⁸⁾. Fehlte die Liebe, dann stünde nur eine sittlich indifferente Überwindungskraft bereit, eine sittlich leere Form; denn die eigentliche sittliche Erhebung geht aus von der Liebe und ruht auf einer das gesamte Dasein umfassenden Geistestätigkeit, die gepaart ist mit Freiheit ⁴⁹⁾.

5. Fragen wir abschließend, warum wir die sittliche Elementarbildung von unserer Problemstellung her in Kürze dargestellt haben, so bleiben uns doch nicht wenig Berührungspunkte.

Die sittliche Elementarbildung lenkt zur Veredlung hin. Sie ist der physischen und intellektuellen übergeordnet, verläuft aber in ihrem Gange nach den gleichen Prinzipien wie diese ⁵⁰⁾. Sie bedient sich ihrer als Mittel zu ihrem höheren Zweck. Was sie entfaltet und entwickelt, ist gleichsam nur Disposition für die «Würde der innern Natur» des Menschen, für den freien Willen. Auf Grund dieses höheren Selbst bildet sich der Mensch im Bewußtsein seines transzendenten Grundes selbst.

Alle wahren Bildungsbestrebungen tendieren letztlich auf die «innere Einheit unsrer selbst», wovon sie auch ausgegangen sind ⁵¹⁾.

Dieses Hinlenken zur ganzheitlichen sittlichen Person wird auf verschiedene Weise betont.

1. Die physisch-mechanischen Gesetze des Unterrichts wirbeln um den Mittelpunkt meines ganzen Seins, das ich selber bin ⁵²⁾.

2. Indem Pestalozzi mit der sittlichen Bildung bei den Gefühlen einsetzt, trifft er den Kern des personalen Seins ⁵³⁾. Als sittliche Urkraft kristallisiert sich in den methodischen Schriften immer klarer die Liebe

⁴⁸⁾ S. IX 210, 6 ff.

⁴⁹⁾ S. IX 243 f.

⁵⁰⁾ Anschauung, Nähe, Vollendung, Kraftbildung, Übereinstimmung, Lückenlosigkeit vgl. XVIII 40 ff. und 22, 14 ff.

⁵¹⁾ XVIII 26, 12 ff.

⁵²⁾ XIII 106, 35 ff.

⁵³⁾ Wir verweisen hier wieder auf Felix Krueger, «Das Wesen der Gefühle», wie auch auf William Sterns «Allgemeine Psychologie», worin er die «spezifische Personnähe des Gefühls» betont (729 f.).

heraus. Bildung geht von ihr aus und löst sich wieder in der vollendeten Liebe als ihrem Ergebnis auf ⁵⁴). Sie ist die Einheit stiftende Kraft ⁵⁵). Die Liebe als Kraft hat hier die Funktion des freien Willens in den «Nachforschungen» übernommen ⁵⁶).

3. Die Mittelbedeutung aller einzelnen Kräfte inbezug auf die innere Kraft oder Urkraft ⁵⁷) läßt einer ersten personalen Einheit Raum.

4. Ebenso zielt der Terminus «Übereinstimmung» aller Bildungsbe-
mühungen auf einen letzten Zweck ab und weist dadurch auf die ge-
suchte Einheit hin. Wohl ist die Liebe im Anfangspunkte selbständig.
Die sittliche Bildung schreitet aber nur in Übereinstimmung mit der
Geistes-, Kunst- und Berufsbildung weiter; alle drei müssen sich verhält-
nismäßig gleich intensiv entwickeln und fördern sich gegenseitig. Zuletzt
jedoch läßt die Herzensbildung die beiden andern als bloße Mittel wieder
fallen, indem sie sich ihres höheren Zweckes bewußt ist ⁵⁸). Dieser Zweck
ist die «Emporhebung unsrer selbst zum Gefühl der inern Würde unserer
Natur und des reinen, höhren, göttlichen Wesens, das in uns selbst
ligt» ⁵⁹). In den Nachforschungen war diese «innere Würde unserer
Natur» der freie Wille ⁶⁰); demnach wäre die Elementarbildung nichts
anderes als eine Hinlenkung dazu.

5. Die letzte sinngebende Einheit aber ergibt sich aus der geforderten
Begründung aller höhern Kraft in der Kraft Gottes ⁶¹).

⁵⁴) XVIII 40, 10 ff.; 44, 13 ff.

⁵⁵) XVIII 39, 18 f.; XIII 354, 26 ff.

⁵⁶) XII 158, 3 ff.

⁵⁷) S. IX 244.

⁵⁸) XVIII 44, 28 ff.

⁵⁹) 37, 13 ff.

⁶⁰) XII 98, 2 f.

⁶¹) S. IX 209, 242 und 287 u. a.

Die pädagogische Bedeutung der Willensfreiheit in den Spätwerken

I. Der Begriff der Willensfreiheit

1. In den Werken nach 1806 findet sich der Begriff der Willensfreiheit an zentraler Stelle nur noch in der Rede «An mein Haus». Im «Schwanengesang» fehlt er dem Wortlaute nach ganz; bedeutungsmäßig aber scheint er im Terminus der Gemeinkraft enthalten zu sein.

Setzen wir als Ausgangspunkt aus der «Rede an mein Haus» die bedeutendste Stelle, die alles Frühere zusammenfaßt und erhellt!

«Diese gereiften Ideen fordern auf der einen Seite die Entfaltung jeder einzelnen menschlichen Kraft und Anlage nach den ewigen Gesetzen ihrer eigenen selbständigen Natur, (auf der andern Seite) (von mir ergänzt!) die feste Anerkennung und Beachtung eines organischen Mittelpunktes aller menschlichen Kräfte im hohen freien Willen der Menschennatur. Sie fordert absolut die Anerkennung der Pflicht, diesen Mittelpunkt der Menschlichkeit in allen unsern Kräften, diesen Willen der Menschennatur durch Glauben und Liebe zur Selbstsuchtlosigkeit, zur Hingebungs- und Aufopferungskraft für die Wahrheit und das Recht, für die Wahrheit Gottes und das Recht unserer Brüder zu erheben» ¹⁾.

Der freie Wille ist hier eindeutig Mittelpunkt aller Kräfte, ihr Organisator ²⁾. Die einzelnen Kräfte sind, von diesem Mittelpunkte her gesehen, nicht frei, sondern nur Organe des freien Willens und sollten diesem Mittelpunkt zu- und untergeordnet werden. Dies betrifft auch die Elementarbildung, sofern sie Kräftebildung ist. Diese Freiheit ist aber nur eine relative; denn durch die Zu- und Unterordnung ist der freie Wille selbst an diese Kräfte gebunden, wie ein Meister an seine Werkzeuge. Trotz ihrer Relativität in bezug auf die mitwirkenden Kräfte ist sie doch ein entschiedenes Herrschen des Geistes über das Fleisch ³⁾.

Faßte Pestalozzi früher den freien Willen fast durchgehend als sittlichen Willen (Freiheit zum Guten), so fällt im Gegensatz dazu hier auf, daß dieser Mittelpunkt durch Glauben und Liebe zu Wahrheit und Recht erhoben werden muß. Wir fragen uns, ob er ohne diese Erhebung

¹⁾ S. X 545.

²⁾ Vgl. früheren Ansatz dazu: XVI, 6, 6 ff.

³⁾ S. XII 312.

überhaupt noch freier Wille wäre und ob freier Wille mit der Erhebung nicht im Widerspruch stehe.

Wir versuchen zu antworten, indem wir diese wesentlich neue Auffassung des freien Willens als eines gestaltbaren Mittelpunktes der Kräftestruktur anhand weiterer Aussagen präzisieren.

Innerhalb der «Rede an mein Haus» bleibt der Begriff *zweideutig*. Wir bemerken ein eigenartiges Schwanken zwischen der Bestimmung der Willensfreiheit als sittliche Freiheit (Freiheit zum Guten) und als Entscheidungsfreiheit (Freiheit zum Guten oder Bösen).

Pestalozzi vergleicht den Menschen mit einem Bäume und findet einen wesentlichen Unterschied zwischen beiden. Dieser ist physisch gebunden und verdirbt oder gedeiht je nach Pflege und Lage. Anders der Mensch; er ist sein eigener Gärtner, d. h. er ist «frei, seine sinnliche Natur und seine sinnlichen Umgebungen zu seinem Verderben auf sich einwirken zu lassen oder aber auch ihre Gewalt still zu stellen und sie mit der Kraft des lebendigen Gottes, der in ihm ist, zu beherrschen» ⁴⁾. Freiheit ist hier Entscheidungsfreiheit ⁵⁾.

Doch im weitem Verlauf derselben Erörterungen wechselt die Bedeutung. «Der Mensch kann diese Stimme Gottes in sich selbst hören und in der Freiheit seines Willens leben; er kann auch der Stimme Gottes . . . sein Ohr verschließen; er kann der Freiheit seines Willens entsagen . . . » ⁶⁾. Willensfreiheit ist hier ausdrücklich Freiheit (vom Bösen) zum Guten, also sittliche oder innere Freiheit. Stillschweigend vorausgesetzt ist dabei die Entscheidungsfreiheit ⁷⁾. Nicht zu übersehen ist in beiden letzten Zitaten der religiöse Akzent: Entscheidung für oder wider Gott ist das ausschlaggebende Moment.

Im folgenden hält er an der sittlich-religiösen Freiheit fest: «. . . die Kraft des menschlichen Willens, der durch Glauben und Liebe göttlich frei auf die Ausbildung aller Kräfte . . . einwirkt . . . » ⁸⁾. Einige Zeilen später weicht er wieder davon ab: «Des Menschen Wille ist frei und es ist des Menschen Sache, Gott zu suchen» ⁹⁾. Bald dominiert noch einmal die positive Bedeutung ¹⁰⁾, endlich bleibt sie im eingangs erwähnten Sinne zweideutig ¹¹⁾.

⁴⁾ S. X 533.

⁵⁾ In diesem Sinne schon in IX 418, 5 ff.

⁶⁾ S. X 534.

⁷⁾ Vgl. S. 43: dort als «indifferente Freiheit» bezeichnet.

⁸⁾ 535.

⁹⁾ 536.

¹⁰⁾ 539.

¹¹⁾ 545.

Mittels der herausgehobenen Unterscheidung zwischen Entscheidungs- und sittlicher Freiheit versuchen wir nun, vom pädagogischen Standpunkte her zu interpretieren. Entscheidungsfreiheit ist als allgemein menschliche Voraussetzung und Ausgangspunkt aller Erziehung gedacht, sittliche Freiheit als ihr mögliches Ergebnis. Sobald im Kinde das Gewissen erwacht ist, steht es für das Gute wie für das Böse offen, deshalb kann Pestalozzi vom freien Willen sagen, er sei die «Einsaugungskraft des Guten und Bösen»¹²⁾. Dabei ist beim Kinde nicht an eine autonome Entscheidung zu denken, da ihm der Sinn für das Gesetzliche noch weitgehend fehlt. Vielmehr «entscheidet» es sich im Vertrauen auf den Erwachsenen¹³⁾. Alles hängt deshalb viel eher vom Entscheid des Erwachsenen ab; aber auch dieser steht am Anfang der Erziehungssituation. Das Bewußtsein, daß das Kind dem Guten wie dem Bösen offen steht, stachelt den verantwortungsbewußten Erzieher an, diesen «freien» Willen durch Liebe und Glauben zu Recht und Wahrheit, d. h. zum Guten zu erheben. Aus dem noch unentschiedenen Willen des Kindes soll der entschiedene Wille zum Guten hervorgehen, bevor er Wille zum Bösen geworden ist. Gerade weil der junge Mensch in diesem Sinne der *Bestimmbarkeit* frei ist, bleibt Erziehung sinnvoll. Dabei ist zu bedenken, daß der Zögling von Anfang an nicht bloße Bestimmbarkeit für den Erzieher ist, sondern daß er sich bewußt weitgehend selbst zu bestimmen meint und in diesem Sinne «entscheidungsfrei» ist und es vom Erwachen des Gewissens an tatsächlich immer mehr wird. Wie sich diese Erziehung im einzelnen vollzieht, werden wir später kurz erwähnen.

Wir haben nun bewußt interpretiert und wissen, daß Pestalozzi diesen Gedankengang nirgends so ausgeführt hat, doch scheint uns eine andere Auslegung kaum möglich, sofern wir die Zweideutigkeit sinnvoll verstehen wollen. Daß Pestalozzi damit die eigentliche philosophische Problematik der Willensfreiheit nicht berührt hat, sondern die Entscheidungsfreiheit in der Bedeutung einer vertrauenden Offenheit stillschweigend voraussetzt, ohne kritisch darauf zu reflektieren, wollen wir nicht bestreiten.

Außer auf diese Zweideutigkeit müssen wir auf weitere besondere Merkmale der Spätkonzeption hinweisen.

2. Auffallen dürfte der Ausdruck «*Einsaugungskraft des Guten und Bösen*» für den freien Willen. Dies in zweifacher Hinsicht: das Böse wird aus dem Wollen hinausverlegt und dadurch vergegenständlicht, was sei-

¹²⁾ 534.

¹³⁾ Vgl. S. X, 486: Kindersinn des Vertrauens.

nem Wesen widerspricht; außerdem verliert der freie Wille seinen teleologischen Aktcharakter, durch den er, zielgerichtet wollend, seine Umwelt und sich selbst bestimmt. Wir können Pestalozzis Ausdruck wieder nur von der erzieherischen Situation her verstehen. Er scheint hier nicht allgemein für den Menschen, sondern für das Kind formuliert zu haben. Auch er kennt kein Gutes oder Böses außer im Wollen selbst; aber in der erzieherischen Situation gibt es das Wollen des Erziehers *und* des Zöglings. Im Blick auf das vorbildende Wollen des Erziehers kann sinnvoll von «Einsaugen» im Wollen des Zöglings geredet werden. Dabei ist im freien Wollen des Zöglings weniger das Wollen als die Offenheit, das Freisein für das Gute oder Böse betont. Trotz unsern Erwägungen bleibt der Ausdruck «Einsaugungskraft» höchst problematisch. Eines allerdings drückt er unmißverständlich aus: den strengen Bezug des freien Willens auf Gut oder Böse.

Dazu paßt, daß auch hier wieder genetisch das Erwachen des *Gewissens* die Freiheit setzt ¹⁴⁾. Es ist nun eindeutig die «Stimme Gottes». Die Freiheitsfrage ist zugleich eine Glaubensfrage: Soll ich mit Gott oder ohne ihn handeln? ¹⁵⁾ Im Abschnitt über Elementarbildung haben wir schon auf den entscheidenden Punkt in der Erziehung hingewiesen, wo es darum geht, ob sich das Kind nur der Welt, oder ob es unter dem Einfluß der Mutter sich auch einer übergeordneten Instanz, nämlich Gott, zuwende. Mit dieser Entscheidung steht und fällt der Sinn der Elementarbildung. So auch hier. Die Entscheidung für Gott ist zugleich Entscheidung für das Gute, denn Gott ist der «Urquell alles Guten» ¹⁶⁾ oder Prinzip des Guten. Die Erhebung (Bildung) des Willens kann deshalb nur durch den *Glauben* (an Gott) geschehen. Immer wieder stoßen wir ja auf die Formel «durch Liebe und Glauben» ¹⁷⁾.

Nicht umsonst weist Pestalozzi in diesem Zusammenhange auf die Erbsünde hin ¹⁸⁾, aus der ein nur sinnliches Dasein folgt, ein Wirken ohne Gott. Ein solch gottloses Handeln bezeichnet er nie als frei. Warum der Mensch aber gottlos oder selbstsüchtig handelt, begründet er nicht, sondern stellt einfach fest: Der Mensch «kann die Hand Gottes wegwerfen» ¹⁹⁾.

3. Wie ist das menschliche Bemühen oder Nichtbemühen, Gott zu

¹⁴⁾ 534.

¹⁵⁾ 535.

¹⁶⁾ 632.

¹⁷⁾ z. B. S. XII 380 «Liebe und Glaube» als A und O der Elementarbildung usw.

¹⁸⁾ S. X 533.

¹⁹⁾ 536.

suchen, mit der göttlichen Gnade vereinbar? Pestalozzi hält daran fest, daß alle Kräfte, die den Geist über das Fleisch herrschen machen, göttlicher Gnade entspringen ²⁰⁾, und daß «die Sittlichkeit und Religiosität auf der einen Seite *an sich selbst* nicht aus der menschlichen Kunst hervorgeht und ihrer *an sich selbst* nicht bedarf». Wird sie (Sittlichkeit und Religiosität) aber «nicht in der Allgemeinheit ihres innern Wesens, sondern im positiven Zustand des bürgerlichen . . . Lebens . . . ins Auge gefaßt», dann bedarf sie «der Mitwirkung und Handbietung der Kunst unumgänglich» ²¹⁾. Prinzipiell bleibt das Paradoxon der göttlichen Gnade und der menschlichen Selbsthilfe bestehen. Pestalozzi versucht zwar, dem Problem mit zwei verschiedenen Betrachtungsweisen gerecht zu werden, indem er von einem «an sich» (allgemeines inneres Wesen) und einem positiven Zustand ausgeht ²²⁾. Dementsprechend braucht er nun auch methodisch erstmals die Formeln «*menschlicherweise* davon zu reden» oder «*menschlicherweise* ins Auge gefaßt» ²³⁾ und will damit nur sagen, daß wir die göttliche Gnade nicht begreifen können. Daß wir aber, vertrauend auf die göttliche Gnade, unser Bemühen um Veredlung und unser Streben nach Vervollkommenung aufgeben, dagegen wendet sich Pestalozzi aufs schärfste und meint umgekehrt, daß wir gerade auf Grund der Gnade aus uns selbst etwas machen können ²⁴⁾.

Der freie Wille ist nicht nur streng bezogen auf Gut und Böse, auf Gott und Eigenmacht (Selbstsucht), sondern faßt als «organischer Mittelpunkt» ²⁵⁾ und Gemeingeist ²⁶⁾ und als Vereinigungskraft ²⁷⁾ alle Kräfte zur *Einheit* zusammen. Diese Einheit beruht letztlich auf der göttlichen Gnade ²⁸⁾; also, müßten wir schließen, auch der freie Wille, durch den sich der Mensch für oder gegen Gott entscheiden kann. Ein unlösbarer Widerspruch! Und vielleicht als Widerspruch doch sinnvoll?

4. «Gemeinkraft» im Schwanengesang.

In der «Rede an mein Haus» entspricht dem «organischen Gemeingeist» oder der «Wurzel des Lebens» der freie Wille ²⁹⁾. Im Schwanen-

²⁰⁾ S. XII 402 und S. VI 307.

²¹⁾ S. XII 402.

²²⁾ S. XII 402.

²³⁾ S. X 568; S. XII 374 f.

²⁴⁾ S. VI 307; S. XII 402.

²⁵⁾ S. X 545.

²⁶⁾ 533 auch: Wurzel des Lebens.

²⁷⁾ 555. Auch W. Freytag betont die Einheit stiftende Bedeutung des sittlichen Willens (81).

²⁸⁾ S. XII 402.

²⁹⁾ S. X 533, 534.

gesang haben Gemeingeist und Gemeinkraft ihre gemeinsame Funktion: sie vereinigen die einzelnen Kräfte und bringen sie ins Gleichgewicht ³⁰⁾, das allerdings nie ganz erreichbar ist ³¹⁾. Daraus ergibt sich eine verblüffende Übereinstimmung der «Gemeinkraft» mit dem «freien Willen». Auch die Gemeinkraft ist in sich zweideutig; auch sie ist Vereiningungskraft, fußt auf dem «Glauben» und geht «aus der Wahrheit des innern göttlichen Wesens der Menschennatur» hervor ³²⁾. Warum ist Pestalozzi im Schwanengesang ganz vom Terminus der Willensfreiheit abgerückt? ³³⁾ Wir wissen es nicht, könnten aber doch vermuten, daß ihn die Zweideutigkeit in der «Rede an mein Haus» nicht befriedigt hat. Die Gemeinkraft kann diese Zweideutigkeit besser ertragen, vor allem wenn wir an die allgemeine Bildbarkeit der Kräfte denken. Für die Freiheit dürfte diese Bildbarkeit schon äußerst problematisch, wenn nicht absurd sein. Oder ist etwa die Stelle in der «Rede» nicht spezifisch pestalozzisch? Wohl kaum; denn die Zweideutigkeit läßt sich schon in den Lesebemerkungen nachweisen.

5. In den Präzisierungen zur Cotta-Ausgabe von 1920 in «Wie Gertrud ihre Kinder lehrt» ist der freie Wille eine Instanz im Menschen, die «das Zufällige» mit dem «Ewigen und Unveränderlichen der Menschennatur» in Übereinstimmung bringt ³⁴⁾. Unter dem Zufälligen versteht Pestalozzi in diesem Zusammenhange weitgehend den «Individualfall» und die individuelle Lage ³⁵⁾, das heißt die besondere Situation, das Geschichtliche. Der freie Wille wäre hier die Brücke vom historisch Einzelnen zum ewig Unveränderlichen. Dabei stammt er selbst aus dem göttlichen Bereich und soll der blinden sinnlichen Natur, die das Zufällige hervorbringt, die Leitung aus den Händen reißen. Durch seine sehende, geistige und sittliche Natur (freier Wille) ist der Mensch dazu befähigt.

Wie eigenartig, daß hier Pestalozzi einmal anhand abstrakter Kategorien, wie Ganzes und Individualfall, Notwendigkeit und Zufall, die Erziehungsaufgabe begründet! Und welch unüberbietbare Bedeutung für

³⁰⁾ «Gleichgewicht» ist beim jungen Pestalozzi in den soziologischen Erörterungen über die Freiheit ein politischer Normbegriff, I 213, 36; 216, 15; 226, 30 f.

³¹⁾ S. XII 372.

³²⁾ 401; 372; 373; 377.

³³⁾ Es ist noch nicht entschieden, ob überhaupt der «Schwanengesang» als Pestalozzis letztes Werk anzusehen ist (Spranger, D, 103).

³⁴⁾ XIII 474.

³⁵⁾ 473 f.

die Praxis kommt dem freien Willen zu! Auch hebt sich an keiner Stelle der Begriff der «Übereinstimmung» klarer heraus als hier.

6. Wie vorsichtig Pestalozzi immer wieder formuliert und sich vor aller verhärtenden Dogmatik scheut, zeigt uns ein letztes Merkmal, mit dem er den freien Willen präzisiert: ich meine den Terminus der «*Anerkennung*», wie er im ersten Zitate dieses Teiles enthalten ist. Der freie Wille kann nicht objektives Faktum sein, sonst müßte Pestalozzi nicht die Anerkennung des freien Willens fordern. Willensfreiheit ist nicht als wissenschaftlich feststellbar vorauszusetzen, sondern vom Erzieher *anzuerkennen*, was in diesem Zusammenhange nichts anderes ausdrückt als den *sittlich-religiösen Glauben des Pädagogen* an die offene Möglichkeit für das Gute im Zögling und an eine daraus sich ergebende Bildbarkeit zum Guten. Die Anerkennung des freien Willens bedeutet zugleich Glaube an das Gute und an dessen Urquell, an Gott. Von da her strömt dem Erzieher auch die einigende Kraft zu, alle Einzelkräfte in Übereinstimmung zu bringen — in sich wie im Zögling — für das eine immer noch feststehende Ziel der Veredlung. Des Menschen Glaube an die Freiheit seines Willens gibt der Elementarbildung erst ihren Sinn. Sie ist nicht Elementarbildung, wenn diese Anerkennung, dieser *pädagogische Glaube*, fehlt.

II. Bildung zur innern (sittlichen) Freiheit

1. Pestalozzi hat immer wieder Ziele der Bildung und Erziehung formuliert. Am weitesten greift er 1817, indem er den Akzent auf das Religiöse legt. «Das ganze Erdenleben des Menschen ist ein Stand der Erziehung, in welchem nach dem Willen unseres Schöpfers die Kräfte und Anlagen für die Ewigkeit ausgebildet werden wollen»³⁶⁾. Dem Willen des Schöpfers kann der Mensch durch die Elementarbildung Handbietung leisten³⁷⁾. Das nähere Ziel wäre, «die Ansprüche unsrer tierischen Natur dem höhern menschlichen Willen unsers Geistes und unsers Herzens zu unterwerfen»³⁸⁾. Das aber ist der Sinn der Elementarbildung³⁹⁾, die das «Wollen, Kennen und Können des Guten» bezweckt⁴⁰⁾.

2. Was wir im dritten Teil unter der Elementarbildung dargestellt haben, hat sich im wesentlichen nicht geändert; sowohl die Unterord-

³⁶⁾ S. X 626. Ähnlich bei Johann Amos Comenius in der «*Didactica Magna*»: «Dieses Leben ist nur eine Vorbereitung auf das ewige Leben» (S. 33).

³⁷⁾ S. XII 401 f.

³⁸⁾ S. XI 18.

³⁹⁾ S. XII 410.

⁴⁰⁾ S. X 561.

nung ⁴¹⁾ als auch die Einlenkung ⁴²⁾ haben ihre Bedeutung erhalten. Im Schwanengesang ist die Unterordnung nicht mehr auf die drei Bildungsrichtungen bezogen, sondern auf den bekannten Dualismus: irdisch-göttlich, kollektiv-individuell, Kunst-Natur ⁴³⁾.

Auch die Dreiteilung in physische, geistige und sittliche Bildung bleibt erhalten, wenn auch oft in andern Wortschemata. Innerhalb der intellektuellen Bildung hingegen tritt nun die Sprachkraft an die Spitze, ja sie wird geradezu als deren «Gemeinkraft» angesprochen, als «das *äußerlich* vermittelnde Organ der Kräfte, welche die einzelnen Fundamente und Grundteile der Gemeinkraft und der Gemeintätigkeit unserer Natur in dieser Rücksicht untereinander vereinigt und durch ihre Vereinigung in ihren Resultaten die Menschlichkeit in ihrem ganzen Umfange anspricht» ⁴⁴⁾. Ist die Sprache das äußere «Entfaltungsmittel», so entsprechend die *Liebe* das *innere Erweckungsmittel*.

Inbezug auf die Einlenkung zur Sittlichkeit durch die Liebe in der erzieherischen Situation grenzt sich Pestalozzi präzis ab gegen eine Einstellung, die vom bloßen Instinkte ausgeht. Diese Stelle wirft auch Licht auf den Übergang des Wohlwollens zur Liebe in den Nachforschungen und verdeutlicht den Begriff der Liebe unmißverständlich im Sinne der Epochen, wo schon streng die Korrelation Gefühl-Einsicht festgehalten ist. Die Entfaltung und Ausbildung der Liebe kann nur von der erzieherischen Situation her richtig verstanden werden. Dabei müssen wir dreierlei unterscheiden: 1. Liebe bedarf zu ihrer Entfaltung der menschlichen Kunst nicht, sie genießt — sofern sie der Mensch sucht (!) — «göttliche Handbietung». «Ihre äußere Ausbildung hingegen fordert» menschliche Kunst ⁴⁵⁾. 2. Liebe «ist in ihrem ersten Entkeimen» «freilich nur instinktartig». Dies gilt aber nur für das Kind. 3. Bei der Mutter ist die Liebe «durch das bildende häusliche Leben zur Einsicht, zur menschlichen, zur sittlichen und geistigen Kraft gereift» ⁴⁶⁾. Nur wo die Mutter mit solch *reifer Liebe* erzieht — so schließen wir —, wird im Kinde aus der instinktartigen Liebe ein Gefühl, «durch das sich beim Kind das Dasein einer höhern, von seinem tierischen Leben sich unterscheidenden geistigen und menschlichen Kraft ausspricht» ⁴⁷⁾. Den glei-

⁴¹⁾ z. B. X 439, 451, 540, 626 f.

⁴²⁾ S. X 553, vgl. auch S. XII 314: «der Einfluß des häuslichen Lebens reizt und erhebt es zu dem innern Wesen der sittlichen Kräfte».

⁴³⁾ S. XII 376, 403, 410, vgl. auch 379.

⁴⁴⁾ S. XII 375.

⁴⁵⁾ S. XII 375 f.

⁴⁶⁾ S. XI 154.

⁴⁷⁾ a. a. O.

chen Sachverhalt meint Pestalozzi, wenn er von «reiner» oder «wahrer» Liebe spricht oder, wie schon in den Epochen, von «gebildeter Liebe»⁴⁸⁾.

Wie aus der erweckten Liebe Vertrauen, aus dem Vertrauen der Gehorsam, die Anstrengung, die Übungen und Fertigkeiten und endlich die Überwindungskraft hervorwachsen, haben wir schon im vorigen Teile dargestellt. Es gibt nun in den Spätwerken einige klassische Zusammenfassungen darüber, auf die wir hier nur hinweisen möchten, wesentlich Neues ist in ihnen nicht enthalten. Stark betont wird als äußerer Entfaltungsraum die *Wohnstube* und für die Liebe die Merkmale der Ruhe, in welcher die Pflege erfolgen soll (S. XI 154 ff.). Solche Zusammenfassungen über sittliche Elementarbildung finden sich an folgenden Stellen: S. XII 398 ff., 297 ff.; S. X 203 (Einfluß Niederers!), und über die Elementarbildung als Ganzes: S. XII 410, 518 f.; S. X 566; S. XII 378 f.

Als Ergebnis zeitigt die Elementarbildung, sofern sie dem Kinde das Gute habituell macht, in ihm eine zweite Natur⁴⁹⁾. Sie verwirklicht nämlich relativ ihr eingangs erwähntes Ziel, den Geist herrschen zu machen über das Fleisch oder die innere Freiheit. Die sinnliche Natur ist nun zugunsten der wahren menschlichen in ihre untergeordnete Stellung zurückgekehrt, und die ursprünglich göttliche Ordnung ist wieder *hergestellt*.

Dabei bleibt aber dem Kinde durch die Methode der Erweckung und Belebung die eigene Freiheit der Entscheidung weitgehend bewahrt. Methodisch ist nicht das Wort, sondern das Vorbild grundlegend⁵⁰⁾.

Zu ergänzen wäre hier, wie Pestalozzi seine Elementarbildung nach ökonomischen Ständen differenziert. Wohl ist die göttliche Handbietung grundsätzlich jedem Menschen zu suchen möglich, aber für die Erziehung zur Freiheit ist das arme Kind⁵¹⁾ dem reichen darin überlegen, daß es durch die Not schon an Überwindungen gewöhnt ist. Deshalb hat das reiche Kind die Handbietung menschlicher Kunst nötiger.

Daß die ganze *Elementarbildung* nur *Vorstufe* und Einlenkung zur *Selbstbildung* (Veredlung) sei, haben wir immer wieder betont; auch in den Spätwerken unterscheidet Pestalozzi klar zwischen dem «*Männersinn der Selbstveredlung*» und dem «*Kindersinn des Vertrauens*»⁵²⁾.

In welchem Verhältnis steht die in den Spätwerken postulierte *Individuallkultur* (-besorgung) zur Elementarbildung? Aufs Ganze gesehen

⁴⁸⁾ XIV, 126, 18.

⁴⁹⁾ S. XII 399.

⁵⁰⁾ S. X 632.

⁵¹⁾ Nicht die Kinder des verwahrlosten Volkes! S. X 578; IX 209.

⁵²⁾ S. X 486.

meinen beide dasselbe, nur ist der Standpunkt des Betrachters ein je anderer. Im ersten Falle spricht Pestalozzi als Soziologe, im zweiten als Pädagoge. Von der ersten her wäre die zweite zu fordern als die spezifisch pädagogische Verwirklichung der Individualkultur ⁵³⁾).

3. Abschließend wollen wir die *Beziehung der Willensfreiheit zur Erziehung* überhaupt erörtern. Obschon sich Pestalozzi dazu geäußert hat, kämen wir hier ohne Interpretation nicht zu wesentlichen Einsichten. Nachdem das Problem vielseitig beleuchtet worden ist, hoffen wir, durch unsere Auslegung den gemeinten Sinn nicht allzusehr zu verfehlen.

In der «Rede an mein Haus» unterscheidet Pestalozzi «Wachstum», «Bildung» und «Erziehung» des Menschen. Das «Wachstum seiner Anlagen und Kräfte» ist nach «ewigen göttlichen Gesetzen» bestimmt; Bildung und Erziehung haben sich darnach auszurichten. Möglich ist ein Einfluß auf die Freiheit und Reinheit der menschlichen Kräfte und zwar in doppelter Hinsicht: 1. durch zufällige Umstände und Verhältnisse, 2. durch den sittlichen Willen des Menschen (Erziehers) selbst. Den ersten Einfluß nennt er Bildung, den zweiten Erziehung ⁵⁴⁾).

Bildung ist also Gestaltung des Menschen durch die individuell gegebene Umwelt. Sie ist insofern abhängig von der Situation der Zeit und deshalb *zufällig*, sinnlich-irdisch.

Erziehung ist der Werdeprozeß des Menschen im Hinblick auf die sittliche Freiheit. Im Unterschied zur Bildung wäre Erziehung nicht milieu-, sondern personbedingt —, Person aber nicht im sittlich indifferenten, sondern im streng sittlichen Sinne gedacht; denn Freiheit ist bei Pestalozzi immer auf «gut und böse» bezogen und nicht bloße Wesensgemäßheit.

Inwiefern kann nun Pestalozzi sagen, «Erziehung» sei «*zufällig und unsicher*»? Zufällig sind sowohl Bildung als auch Erziehung im Gegensatz zum ewig gleichen, unveränderlichen Wachstum ⁵⁵⁾. *Unsicher* ist Erziehung in zweifacher Hinsicht: der Erzieher selbst kann unfrei sein, aber auch der Zögling hat sich immer wieder, zwar auf den Erzieher vertrauend, *selbst* zu entscheiden, sich *selbst* zu bemühen. So ist Erziehung doppelt gefährdet, vom Erzieher wie vom Zögling her. Bei der Bildung ist das wesentlich anders. Auch wenn der Lehrer versagt, bleibt das Gesetz der Sache, später das vermittelnde Wort. In der Erziehung aber liegt die «Sache» im Erzieher selbst, und wo er versagt — und wel-

⁵³⁾ S. XII 312.

⁵⁴⁾ S. X 534 ff.

⁵⁵⁾ Vgl. XIII 474.

cher Erzieher versagt nicht zeitweise und muß nicht immer wieder um die Treue zu seinem besseren Selbst ringen —, steht der Zögling vor dem sittlichen Nichts, das heißt, seine «sinnliche Natur» kann sich schrankenlos durchsetzen.

Erziehung hängt davon ab, ob der Erzieher der «Freiheit seines Willens» entsagt oder nicht. Aus seiner Freiheit heraus kann er die Entfaltung der Kräfte des Zöglings entscheidend beeinflussen, insofern er den Zögling in der Richtung auf sittliche Freiheit erzieht, nämlich in Liebe und Glaube zur Wahrheit und Recht, und insofern sich der Zögling den erzieherischen Entscheiden vorerst vertrauend unterzieht, später aber selbst mitentscheidet. Methodisch setzt dies einen Übergang von der verordnenden Erziehung zu einer appellierenden voraus, nachdem überhaupt die Grundlagen, Liebe und Glaube, gelegt sind. Immer wieder stoßen wir auf die Appelle Pestalozzis, keiner aber faßt das hier Gemeinte umfassender und klarer zusammen als die Abschiedsworte Pestalozzis an seine Kinder in Münchenbuchsee.

«Ich suchte in euch göttliche Gesinnungen rege und habituell zu machen; wenn ihr nur an einigen Hauptbegriffen, die ich euch einzuprägen suchte, hangen werdet, so ist euer Leben gesichert, ihr müßt sie zu euerm Morgen- und Abendgebet machen: Ausbildung des Kopfes zum Denken, Ausbildung des Herzens zum menschenfreundlichen Handeln, Ausbildung des Körpers und der Glieder zu Fertigkeiten durch den Fleiß, Überwindung seiner selbst, stetes Vor-Augen-haben des göttlichen Willens, der uns durch Jesus Christus dargestellt worden — das sind Gesichtspunkte, die ihr nie aus den Augen verlieren dürft» ⁵⁶⁾.

Der freie Wille des Menschen entscheidet letztlich über den Sinn des ganzen Wachstums, der Bildung und der Erziehung. Die wahre Freiheit des Willens ist aber, nach Pestalozzi, nicht ein freies Belieben des Einzelnen, sondern sie gleicht — wenn uns ein Bild gestattet ist — einer sorgfältig gehüteten göttlichen Fackel, die die Eltern ihren Kindern übergeben mit der Bitte, dem göttlichen Feuer Sorge zu tragen. Und wo die Eltern ihre Pflicht versäumen, werden die Kinder von anderer Seite den *Aufruf* vernehmen, ihre Freiheit allen Lockrufen der sinnlichen Welt zum Trotz zu ergreifen und sich Mühe zu geben, nach dem Edelsten und Besten zu streben, das sie erkennen können.

Gerade weil sich der Mensch «frei entscheiden kann» ⁵⁷⁾, müssen

⁵⁶⁾ S. IX 589 f.

⁵⁷⁾ Zum besseren Verständnis des vorliegenden Freiheitsbegriffes verweisen wir auf S. 138 ff.

wir ihn erziehen; er wird sich dann eher für das Gute entscheiden. Ihm Motive für das Gute geben heißt noch nicht ihn dazu kausal bestimmen, sondern ihm eine höhere eigene Determination aus hellstem Bewußtsein und auf Grund der reinsten Gefühle ermöglichen. Könnte er sich nicht frei entscheiden, dann müßte ihm nicht die höchste Möglichkeit ethisch-religiöser Existenz vor Augen geführt werden. Seine *Willensfreiheit anerkennen* und ihn bis zu dieser Möglichkeit hinführen, darin liegt der Sinn der Elementarbildung. Die *Selbstveredlung* kann dem Menschen niemand abnehmen, umso dringender ist eine *verantwortungsbewußte Hinlenkung* zu dieser letzten und schwersten Aufgabe des Einzelnen ⁵⁸).

⁵⁸) Vgl. S. IX 309 f. Pestalozzi sagt von sich selbst: «Genug, mein Streben ist wahrer Ernst, ob ihm waltet im Himmel ein Gott, dessen ewiger Wille das sittliche Schicksal der Menschen nicht in die Hand eines dritten Mannes gegeben ... auch nicht in meine ... es ist unabänderlich in der Hand Gottes und meiner Kinder selber.»

Pestalozzis Stellung innerhalb des «Determinismus» und «Indeterminismus»

1. Wir haben bisher die einzelnen Fäden unseres Problems bei Pestalozzi verfolgt und gesehen, wie alle mit intuitiver Sicherheit zu einem Ganzen verwoben, sowohl als Stoff- als auch als Formelemente dem letzten und tiefsten Sinne menschlicher Existenz dienen: dem freien Willen. Aus dem tiefsten *Bewußtsein menschlicher Freiheit* gestaltet Pestalozzi sein praktisches und theoretisches Werk, vom ersten Einsatze für die politische Freiheit bis zur Gründung der Armenanstalt, vom «Agis» bis zum «Schwanengesang». Er deduziert weder wie Schelling aus dem Absoluten, noch steigt er dialektisch wie Hegel zum Absoluten auf, sondern *existiert* im naiven Bewußtsein dieser Freiheit, und überall drängt dieses Bewußtsein nach Ausdruck in Tat und Wort, immer ringend um die angemessenen Begriffe, die wie bei wenig anderen Philosophen eindrucklich lebensnah und eigenständig sind.

Wie tief aber bei ihm dieses Freiheitsbewußtsein auch ankert, es hat ihn doch nicht zum Schwärmen verführt, was man so gerne von ihm behauptet. Es hat ihn auch nicht zu einem schrankenlosen Freiheitsenthusiasmus verleitet wie etwa einen Fichte. Sorgfältig prüft er die Argumente für und wider die «Willensfreiheit» mit oft phänomenologischer Gewissenhaftigkeit auf ihren wahren Gehalt.

Wir wollen nun seine bis jetzt nur in seiner Terminologie und seiner «Systematik» beschriebene Problematik mit neueren grundlegenden Darstellungen der Willensfreiheit nach Haupt Gesichtspunkten kurz vergleichen. Dadurch soll einerseits Pestalozzis Problemstellung deutlicher werden, anderseits dürfte uns die Vielschichtigkeit des Problems überhaupt vor Augen treten. Dieser ergänzende Vergleich erleichtert uns zudem die abschließende pädagogische Besinnung.

Ist Pestalozzi Determinist oder Indeterminist? Diese Fragestellung müssen wir heute ablehnen; denn die Freiheitsfrage hat sich im Laufe der Philosophiegeschichte so differenziert und kompliziert, daß wir keinem Autor durch die Einreihung in die eine oder andere Gruppe gerecht

werden ¹⁾. Zwischen dem extremen Indeterminismus, der nach Joël von keinem Philosophen vertreten worden ist ²⁾, und einem ebenso extremen Determinismus gibt es viele Zwischenstufen. Der reine Indeterminismus ist abzulehnen, weil es kein neutrales Wollen gibt. Der reine Determinismus aber kann sich nur behaupten durch Substrate oder Hypostasen. Hätten wir hier die Möglichkeit, sogenannte Deterministen mit Indeterministen zu vergleichen, dann sähen wir, wie erstaunlich subtil oft die Differenzen sind. So dürfen wir z. B. Schopenhauer wohl kaum einen konsequenten Deterministen nennen, nur weil er das «liberum arbitrium indifferentiae» ablehnt, eben jenes neutrale Wollen, das es im menschlichen Bereich gar nicht gibt. Oft sind die Unterschiede nur terminologisch bedingt.

Diese Vorbemerkungen sollen uns vor einer voreiligen Einreihung Pestalozzis in eine der Gruppen bewahren und uns zugleich klarmachen, daß wir uns der Mühe nicht entziehen können, die einzelnen Differenzierungen und Abhebungen gegenüber anderen Auffassungen durch einige Vergleiche aufzuzeigen. Auch so bleibt die Gefahr einer unangemessenen Auffassung noch groß genug.

2. In seiner abschließenden Auffassung trifft Joël mit der von Pestalozzi nur einmal ausgesprochenen Ansicht fast wörtlich zusammen. Dieser bezeichnet den freien Willen als «organischen Mittelpunkt aller menschlichen Kräfte» ³⁾. Joël sieht im Organischen die Bedingung des freien Willens überhaupt. Vom niedersten organischen Wesen bis zum höchsten steigt die Freiheit in Stufen an, um im voll entwickelten Menschen wenn auch nicht Absolutheit, so doch den höchsten Grad zu erreichen ⁴⁾. Nur die «organische Auffassung» — nicht die intelligible, nach der alle gleich verantwortlich sind — ist nach ihm der urdialektischen Struktur der Freiheit und ihrer Relativität angemessen ⁵⁾. So weit geht Pestalozzi nicht, er hütet sich vor solchen Deutungen und braucht den Terminus «organisch» eher als sinnbildlichen Ausdruck für jene schwer faßbare «Kraft» zum Guten.

¹⁾ Wir zitieren dazu aus Wilhelm Windelband, «Über Willensfreiheit»: «Die häßliche Gewohnheit sollte aufhören, daß einer auf den andern mit dem Finger zeigt: Der leugnet die Freiheit. Wir haben festgestellt, daß es keinen Sinn hat, die Frage, ob es Willensfreiheit gibt oder nicht, einfach zu bejahen oder einfach zu verneinen» (223).

²⁾ 673.

³⁾ S. X 545.

⁴⁾ 674, 685, 688 f., 718.

⁵⁾ 709.

In den Nachforschungen bedeutet ihm dieser organische Mittelpunkt die Existenz selbst: «Sie ist, weil ich bin, und ich bin, weil sie ist» ⁶⁾. Dieses «ich» scheint uns nun aber über alles Organische hinauszudeuten.

3. Nicolai Hartmann trifft in seiner Ethik auf einer höheren Stufe mit Pestalozzi zusammen. Ähnlich wie dieser sieht auch er in der Möglichkeit der Vervollkommenung einen Hinweis auf die Realität der Freiheit ⁷⁾. Vervollkommenung ist eine spezifisch menschliche Aufgabe ⁸⁾. Darin ist der Mensch nach beiden Autoren selbständig. In der *Selbstständigkeit* aber liegt nach Hartmann die «Freiheit im positiven Verstande» ⁹⁾. Er postuliert aber nicht nur eine persönliche Selbstständigkeit den Naturgesetzen, sondern auch dem sittlichen Prinzip gegenüber, wobei er von der Grundsicht des Anorganischen über das Organische zum Geistigen aufsteigt und die stets hinzukommenden Determinanten aufweisen möchte, was ihm aber für die Freiheit begreiflicherweise nicht gelingt. Pestalozzi kennt nun allerdings keine Schichtung, sondern nur Betrachtungsweisen. Aber wie Hartmann seine Sollensantinomie ¹⁰⁾ nicht löst und die höhere Determinante nicht aufweist, so kann auch Pestalozzi in bezug auf die «Freiheitskraft» nur sagen: «Sie ist, weil ich bin.» Damit bleibt aber die Frage nach dem Wesen der Freiheit in ihrer positiven Bestimmung offen, und beide Forscher können nur auf gewisse Phänomene des sittlichen Bewußtseins hinweisen, die aber nicht zwingend beweisen.

Für Hartmann gibt es drei solche Sachverhalte: das Bewußtsein der Selbstbestimmung, die Tatsache der Verantwortung und der Zurechnung, das Schuldbewußtsein (Gewissen und Reue). Wir kennen Pestalozzis mannigfaltige Aufweise: das Bewußtsein sittlicher Kraft und der Kräftesteigerung ¹¹⁾, das Bewußtsein, ein Besseres erstreben zu können ¹²⁾, das Bewußtsein des sittlichen Kampfes ¹³⁾, der sittlichen Wahl ¹⁴⁾, der Anstrengung ¹⁵⁾, des Strebens nach Freiheit ¹⁶⁾ und des

⁶⁾ XII 105, 28 ff.

⁷⁾ Ethik, S. 568.

⁸⁾ Vgl. dazu auch Wilhelm Dilthey: «Teleologie, Vollkommenheit und Entwicklung bilden den Charakter der geistigen Welt» (IX, 182).

⁹⁾ 694.

¹⁰⁾ 642 ff.

¹¹⁾ XII, 125, 24 ff.; XVIII 26, 5 ff.; 42, 14 f.

¹²⁾ IX 427, 8 ff.

¹³⁾ IX 428, 15 ff.; XII 159, 6 ff.

¹⁴⁾ IX 426, 38 ff.

¹⁵⁾ 426, 7 ff.

¹⁶⁾ 426, 1 ff.

Könnens ¹⁷⁾), auch das Bewußtsein des Könnens im Sich-vorbereiten, Sich-fähig-machen, Sich-in-Ordnung-stellen, das Bessere zu wollen ¹⁸⁾ und auch das Gefühl des Sollens ¹⁹⁾, des Verdienstes (Zurechnung) ²⁰⁾ und des Unrechttuns ²¹⁾).

Wie Hans Barth in «Pestalozzis Philosophie der Politik» auf die beiden zentralen Begriffe «Wiederherstellung» und «Selbständigkeit» größtes Gewicht legt, so gilt das vom letzten Begriff ähnlicherweise auch für Pestalozzis Ethik und für seine Pädagogik. Oft enthält die Selbständigkeit geradezu die Bedeutung der Selbstbestimmung ²²⁾. Auch Zurechnung, Schuld und Gewissen sind als sittliche Phänomene, die auf ein freies Wollen hinweisen, Pestalozzi geläufig. Hingegen fällt auf, wie — wenigstens dem Worte nach — die Verantwortung nicht so im Brennpunkt des Problems steht wie heute.

Es gibt wohl kaum einen Deterministen, der die eben erwähnten und ähnliche Sachverhalte leugnet. Die meisten geben die dadurch aufgewiesene *innere* Freiheit zu, wie z. B. Herbart und Schopenhauer. Und *diese* Freiheit interessiert uns denn auch für die pädagogische Aufgabe.

4. Windelband hat versucht, durch eine strenge Scheidung der verschiedenen Freiheitsbegriffe Ordnung in die Verwirrung zu bringen und eine Grundlage zu bieten, auf der allein eine fruchtbare Forschung möglich sei ²³⁾. Er unterscheidet die Freiheit des Handelns, des Wählens und die ethische Freiheit ²⁴⁾ vom eigentlichen Kernstück, das er in der Frage nach der Freiheit des ursachelosen Wollens sieht. Inbezug darauf lehnt er alle metaphysischen Lösungsversuche ab; dennoch läßt er diesen Freiheitsbegriff nicht fallen, sondern versucht ihn erkenntnistheoretisch zu begründen. Wir können das Gegebene, so meint er, nicht bloß kausal *betrachten*, sondern auch nicht-kausal, nämlich unter dem Gesichtspunkt der Norm. Nur insofern könne man von einem «ursachelosen» Wollen sprechen und nur insofern der kantischen «intelligiblen Freiheit» zustimmen ²⁵⁾. Er stützt sich, wie übrigens auch Nohl in «Die sittlichen

¹⁷⁾ 421, 18 ff.

¹⁸⁾ 419, 41 ff.

¹⁹⁾ 419, 11.

²⁰⁾ 421, 21 ff.

²¹⁾ 415, 47 ff.; 419, 24 ff.

²²⁾ XII 27, 3; 108, 39; 109, 20 u. a.

²³⁾ W. 222.

²⁴⁾ Eine Abart der Wahlfreiheit, insofern hier die Wahl durch sittlich vernünftige Motive eingeschränkt ist (96).

²⁵⁾ 197 ff., 200 ff.

Grunderfahrungen»²⁶⁾, auf die Möglichkeit verschiedener wissenschaftlicher Betrachtungsweisen, nämlich der kausalen und der normativen²⁷⁾.

Auch Pestalozzi geht in den Nachforschungen von verschiedenen Betrachtungsweisen aus, die sich zwar mit denjenigen Windelbands nicht decken, aber doch im Gegensatz «natürlich-sittlich»²⁸⁾ in diese Richtung weisen. Die Norm wäre bei ihm in den Begriffen des Guten, Rechten, Vollkommenen, in der Veredlung und in der reinen Sittlichkeit angemessen vertreten. Die drei uns bekannten Gesichtspunkte, unter denen Pestalozzi den Menschen und dessen Freiheit in den Nachforschungen systematisch betrachtet, lassen sich alle schon in den Frühwerken nachweisen. Entschieden weist er die «Freiheit des Naturmenschen» («natürliche Freiheit») in der Bedeutung des freien Beliebens zurück²⁹⁾ als die nicht eigentliche Freiheit. Die gesellschaftliche Freiheit kann sich in der Verhärtung verlieren, oder sie leitet zur sittlichen hin. Die *sittliche* Freiheit aber ist, wie bei Kant, die eigentliche Freiheit, von der aus nicht mehr wie bei Windelband weitergefragt wird, ob ich auch dieses sittliche Wollen wollen könne³⁰⁾. Die Frage nach einem ursachelosen und unmotivierten Wollen stellt Pestalozzi nicht, hingegen bleibt sie als Problem andeutungsweise an einigen Orten offen³¹⁾. Neben den Vorstufen der natürlichen und gesellschaftlichen Freiheit bleiben bei ihm demnach zwei Freiheitsbegriffe unversöhnt nebeneinander: 1. Freiheit ist Wahl des Guten, d. h. der Sittlichkeit, 2. Freiheit ist ein Entscheiden-können zum Guten oder zum Bösen, zum Sich-anstrengen oder Sich-nicht-anstrengen³²⁾. Die erste besagt: wenn ich mich sittlich vernünftig entscheide, sei ich frei. Dieser Freiheit unterstellt Pestalozzi die Überwindungskraft oder die Kraft des freien Willens; die zweite aber ist eine sittliche Wahlfreiheit, bei der weitergefragt werden könnte — wie bei Windelband —, warum ich das Gute und nicht das Böse wolle, oder typisch pestalozzisch, warum ich mir keine sittliche Mühe gebe.

²⁶⁾ 150 f.

²⁷⁾ Wir erinnern hier auch an Leibniz, nach dem allgemein daran festzuhalten ist, «daß sich alle Vorgänge auf doppelte Weise erklären lassen: durch das Reich der Kraft (Natur) oder die wirkenden Ursachen und durch das Reich der Weisheit (Gnade) oder die Zweckursachen» (zitiert nach Thormeyer S. 112 zu den «Vernunftsprinzipien der Natur und Gnade» von Leibniz).

²⁸⁾ Diese Zweiteilung anstelle der Dreiteilung läßt sich erklären dadurch, daß der Gesellschaftszustand eigentlich nur eine Modifikation des Naturzustandes ist (XII, 158, 16 f.).

²⁹⁾ I 197, 7 ff.; 206, 20 ff.

³⁰⁾ W. 107.

³¹⁾ z. B. IX 428, 43 ff.; S. X 533 ff.

³²⁾ z. B. IX 418, 5 ff.

Wichtig scheint uns hier im Vergleich mit Windelband, daß auch bei Pestalozzi zwei Betrachtungsweisen aufgewiesen werden können, und zwar aufs Ganze gesehen eine «natürliche» (gesellschaftlicher Zustand als Modifikation des Naturzustandes!) und eine sittliche. Willensfreiheit gehört bei ihm ausschließlich in den sittlichen Bereich. Damit steht er nicht nur in der Nähe Kants, sondern auch Schellings, für den die Frage der Willensfreiheit mit der Frage nach *gut und böse* unmittelbar zusammenhängt ³³). Der Mensch ist bei Pestalozzi von jenem Zeitpunkte an frei, wo er weiß, was recht und unrecht ist ³⁴). Die Frage nach «gut und böse» eröffnet grundsätzlich drei Aspekte für die Freiheit: 1. Freiheit ist Wahl des Guten oder Bösen, 2. Wahl des Guten, 3. Wahl des Bösen ³⁵). Nach Pestalozzis meistvertreter Meinung verliert der Mensch im Wollen des Bösen seine eigentliche Freiheit, die nur im guten Willen liegen kann ³⁶).

5. Unabhängig vom Windelbandschen Lösungsversuch fragen wir noch einmal: Können wir bei durchgehender Motiviertheit der Handlung noch von Willensfreiheit reden? Kant hat es getan. Nach ihm könnten wir, die Kenntnis aller Motive vorausgesetzt, die Handlung jedes Menschen so sicher wie eine Sonnenfinsternis voraussagen, und doch handelt nach ihm der Mensch sittlich frei. Selbst Kant begreift diese Tatsache nicht; aber sie hat sich für ihn daraus ergeben, daß Sittlichkeit die Freiheit realiter voraussetzt. Diese ist die «ratio essendi» der Sittlichkeit, wie jene die «ratio cognoscendi» der Freiheit. Pestalozzi hat sich transzendentaler Betrachtungen enthalten, weicht aber, wie Arthur Stein erneut festgestellt hat, gerade in bezug auf diese zentrale ethische Frage wenigstens in den Folgerungen nicht von Kant ab ³⁷). Pestalozzi hätte allerdings — wenn wir uns auf Heinrich Barth berufen dürfen — insofern eine unanfechtbarere Position, weil er sich nicht auf ein «Intelligibles» und auf das «Ding an sich» beruft ³⁸).

6. Damit aber sind wir schon in das von Windelband so scharf abgewiesene Gebiet der Metaphysik vorgedrungen. Abgesehen von der

³³) VII 352, 403.

³⁴) IX 416, 11 ff.

³⁵) Vgl. dazu Heinrich Barth: «Freiheit im Denken Augustins», S. 82 ff.

³⁶) Vgl. dazu I 273, 19 ff. indirekt; IX 415, 15 ff.; 420, 17 und 46 ff.; 428, 15 und 43 ff.; XII 118, 32; 119, 4 ff.; 158, 3 ff.; 165, 31 ff.; St. IX 210, 12 ff. und X 534.

³⁷) «Leibniz und Pestalozzi» S. 155.

³⁸) «Philosophie der praktischen Vernunft» S. 56 Anmerkung; 153. Die bis heute vorliegenden Kant-Interpretationen mahnen uns an diesem Punkte zwar zu größter Vorsicht und Zurückhaltung.

Kraftsubstanz sieht Pestalozzi die Frage nach der Sittlichkeit unlösbar mit der religiösen Frage verknüpft. So ist für ihn das Wollen des Guten nur dem an Gott (an den Urquell des Guten) Glaubenden möglich, also durch das Gebundensein an das Gute selbst. Ganz ähnlich bei Spinoza, für den die Freiheit «in constanti . . . erga Deum amore . . . »³⁹⁾ liegt, und für Leibniz, der wie folgt formuliert: «wenn der Einsichtige . . . das Beste wählt, so ist er . . . frei»⁴⁰⁾. Gott ist dabei die höhere frei wirkende Ursache⁴¹⁾ und verwirklicht mittels der prästabilierten Harmonie, was der Mensch aus freiem Willen will⁴²⁾. Denken wir uns bei Leibniz die spekulative Konstruktion weg, dann dürfte sich seine Konzeption von Pestalozzis Begriff nicht wesentlich unterscheiden, da bei beiden die Freiheit im Wählen des Guten liegt. Von da her könnte Pestalozzi wohl Nicolai Hartmanns Postulat nicht zustimmen, daß die Freiheit auch über den Gegensatz «gut und böse» erhaben sein müsse.

Wie sich Gnade mit menschlicher Freiheit vereinbaren lasse, ist für Pestalozzi kein unlösbarer Widerspruch. Dazu war er zu sehr praktischer Christ und ein Kind Gottes. Unser Innerstes ist von göttlicher Natur, ein göttlicher Funke⁴³⁾. Aber warum tun wir das Böse? Durch «Unkunde» und «Unbehüllichkeit» der «Urwelt» sind wir dem Bösen verfallen⁴⁴⁾. In den Nachforschungen vertritt die Geburt ontogenetisch diesen phylogenetischen Zeitpunkt. Es scheint so, daß Pestalozzi in den beiden Negationen, Unkunde und Unbehüllichkeit, die hier das Böse vertreten, einen pädagogischen Appell von besonderer Eindringlichkeit an seine Mitwelt richtet. Daß aber damit das Problem nur in Analogie zum Sündenfall gelöst ist, bedarf keiner weitem Hinweise.

Wir können Pestalozzis Lösung zusammenfassen: Gott bewirkt in uns eigentlich das Gute, doch wir müssen, unter menschlichem Aspekten, dazu mitwirken, indem wir uns veredeln (vervollkommen). Wir fühlen uns im Handeln verantwortlich, suchen die Kraft dazu aber in der Gnade Gottes. Die Gnade Gottes hebt jedoch das Sich-selbst-bemühen um das Gute nicht auf. Schon für den jungen Pestalozzi war der «Kindersinn» «die reine Quelle der bürgerlichen Freiheit». Wir wissen schon, daß er

³⁹⁾ «Ethica» V, 36 scholium.

⁴⁰⁾ I, 167.

⁴¹⁾ 212.

⁴²⁾ 201.

⁴³⁾ z. B. S. XII 400.

⁴⁴⁾ XIV 206, 2 ff. Hier liegt eine auffallende Parallele zur Bedeutung des Sündenfalls bei Augustin vor. Vgl. dazu Heinrich Barth: «Die Freiheit im Denken Augustins», S. 30 u. a.

⁴⁵⁾ Br. III Nr. 521.

dieses Kinderverhältnis auch auf die religiöse Ebene übertragen hat ⁴⁶⁾ und auch von einer «Fryheit der Kinder Gottes» spricht ⁴⁷⁾. In diesen letzten Formeln sind sowohl Luthers Gedanke, daß der Christ durch den Glauben allein zur Freiheit komme ⁴⁸⁾, als auch Senecas und später Geulincx Worte, «Gott gehorchen, ist die wahre Freiheit» ⁴⁹⁾, enthalten. Doch scheint der Paulinische Ausdruck, den sich Pestalozzi ganz angeeignet hat, in seiner Einfachheit doch ungemein anschaulich, umfassend und vor allem auch offener zu sein.

Die Frage, ob Pestalozzi Indeterminist oder Determinist sei, können wir weder direkt bejahen noch verneinen, wollen sie aber doch zu beantworten versuchen. Er ist Indeterminist, insofern er die Willensfreiheit des Menschen unter Hinweis auf die sittlichen Phänomene als unmittelbar gewiß voraussetzt. Wir haben darauf hingewiesen, wie noch im Schwanengesang bedeutungsmäßig die ganze Elementarbildung darauf ausgerichtet ist und wie diese mit der Freiheit steht und fällt. Pestalozzi wäre aber z. B. nach Helmut Groos ⁵⁰⁾ Determinist, weil er nur motiviertes Handeln anerkennt. Wollen wir nach Windelband Handlungs-, Wahl- und ethische Freiheit von der Freiheit des Willens unterscheiden, so gäbe es nach Pestalozzi drei Arten. Die Freiheit als metaphysisches Problem läßt er einerseits an wenig Stellen offen stehen, anderseits gibt es für ihn nur die vom Göttlichen bestimmte Freiheit zum Guten.

Welche Erziehung ist nun auf Grund der so gefaßten Willensfreiheit möglich? Diese unsere letzte und wichtigste Frage wollen wir erst beantworten, nachdem wir Pestalozzis Konzeption mit derjenigen Kants, Herbarts und der Existenzphilosophie verglichen haben.

⁴⁶⁾ I 278, 7 ff.; 281, 16 ff.

⁴⁷⁾ IX 427, 29; XIV 225, 20 ff. Vgl. Römer 8, 21.

⁴⁸⁾ 29 f.

⁴⁹⁾ 20.

⁵⁰⁾ 204.

Die pädagogische Bedeutung der Freiheitsproblematik und Pestalozzis Stellung innerhalb derselben

I. Die Problemlage bei Kant

1. Auf Grund des Sittengesetzes erkennt der vernünftige Mensch, daß er frei ist und sittlich handeln kann. Das a priori feststehende Sittengesetz (Form für den Menschen: kategorischer Imperativ) ist die «ratio cognoscendi» der Freiheit; die Freiheit selbst die «ratio essendi» dieses Gesetzes ¹⁾. Doch diese Freiheit ist für den theoretischen Menschen ihrem Wesen nach unbegreiflich, sie ist transzendente Freiheit ²⁾. Sie ist weder analysierbar noch objektivierbar, sondern lediglich gewiß als Bedingung des Sittengesetzes, das Freiheit voraussetzt. Wir kennen deshalb auch nur die negative Eigenschaft der Freiheit in uns ³⁾. Dennoch ist sie für die praktische Vernunft (Sittlichkeit) real, wenn sie auch für die reine Vernunft nur Postulat und bloße Idee bleibt ⁴⁾. Kant sieht im Nachweis ihrer Realität für die praktische Vernunft den Schlußstein seines ganzen Systems der reinen Vernunft ⁵⁾, die er nur aus praktischem Interesse geschrieben hat.

Man hat Kant vorgeworfen, er berücksichtige seine postulierte transzendente Freiheit in seiner Pädagogik nicht ⁶⁾. Das ist verständlich; denn wenn sich Freiheit nicht objektivieren läßt, wie soll mit ihr in einem pädagogischen System gerechnet werden? Kein Pädagoge hat so heftig gegen Kants transzendente Freiheit polemisiert wie Herbart, der aber dabei weitgehend im psychologisch-pädagogischen Aspekten verharret.

Kant begreift Freiheit nur unter dem Aspekten der Zeitlosigkeit. Herbart leugnet diesen Aspekt, und nach ihm wäre Kant genau so Determinist wie er selbst, da keiner von beiden die innere Freiheit leugnet. Doch Kants Kernstück bleibt für die praktische Vernunft die transzendente Freiheit, an der er festhält, auch wenn sie für ihn selbst unbegreiflich ist und er zur Begründung auf eine «intelligible Welt» und das «Ding an sich» greifen muß.

¹⁾ Pr. V. 4, Anm.

²⁾ Pr. V. 8.

³⁾ Met. 30.

⁴⁾ Pr. V. 4, 152.

⁵⁾ Pr. V. 3 f.

⁶⁾ Vgl. Roloff, II, 1086 f.

Freiheit ist für ihn nicht ein «*liberum arbitrium indifferentiae*», sondern im negativen oder problematischen Sinn Unabhängigkeit von sinnlichen Antrieben, positiv aber das Vermögen, für sich selbst praktisch zu sein, d. h. Autonomie des Willens⁷⁾, Kausalität eines intelligiblen Wesens.

In Abhebung vom Tiere kommt nur dem Menschen diese transzendente Freiheit zu, allerdings außer allem Zeitaspekt. Insofern hat der Mensch intelligiblen und nicht empirischen Charakter. Wie dem «Ding an sich» die Erscheinung entspricht, so dem intelligiblen Charakter der empirische und der transzendentalen Freiheit die innere Freiheit⁸⁾. Eisler charakterisiert in seinem «Kantlexikon» die «*sittliche Freiheit*» als eine *positive Form der transzendentalen*⁹⁾.

Beim empirischen Charakter und bei der inneren Freiheit, die nach Kant erlebbar ist¹⁰⁾, kann nun die Pädagogik mit ihrem Anliegen ansetzen.

Vergegenwärtigen wir uns dazu noch einige anthropologische Voraussetzungen. Der Mensch ist durch den Gebrauch der Vernunft vom Tiere unterschieden, das seinerseits nur vom Instinkte geleitet wird. Als Vernunftwesen kann er die Natur unter Regeln bringen und sich den Plan seines Verhaltens selbst machen. Frei wird er (wie bei Rousseau) wesentlich durch den Gebrauch der Vernunft. Freiheit kommt ihm also nicht von Geburt an zu. In seiner Jugend ist er auf Hilfe angewiesen, und Mensch kann er nur werden durch *Erziehung*. Er allein muß erzogen werden¹¹⁾; er ist nichts, als was Erziehung aus ihm macht. Die Vernunft ist nicht von Anfang an da, sie ist erworbene Fertigkeit¹²⁾.

2. Trotz aller theoretischen Unbegreiflichkeit der Freiheit kommt ihr für die pädagogische Praxis grundlegende Bedeutung zu. Der *erzogene* Mensch ist praktisch frei. Er ist ein «Wesen, das nicht anders» handeln kann «als unter der Idee seiner eigenen Freiheit»¹³⁾. *Ziel der Erziehung ist das unter der Idee der Freiheit handelnde Wesen, der Mensch selbst*. Diese Erziehung ist deshalb ihrem Wesen nach eine wahrhaft *humanistische*¹⁴⁾.

⁷⁾ Pr. V. 56 f.; 39. Met. 14.

⁸⁾ Pr. V. 184.

⁹⁾ 160.

¹⁰⁾ Pr. V. 50, 184.

¹¹⁾ Päd. VIII, 457 ff.

¹²⁾ Met. 14.

¹³⁾ Gr. Met. 76.

¹⁴⁾ Päd. VIII, 462 f. und 469.

Kants Pädagogik, die 1803 als Vorlesungsnachschrift von D.Fr.Theodor Rink herausgegeben wurde, enthält in der Einleitung und in der Abhandlung selbst verschiedene Schemata, von denen wir das Hauptschema als für unsern Zweck besonders geeignet herausgreifen, weil Kant darin seine Pädagogik vom Gesichtspunkte der Freiheit her in die «physische» und «praktische» gliedert. «Die *praktische* oder *moralische* ist diejenige, durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein freihandelndes Wesen leben könne. (Praktisch nennt man alles dasjenige, was Beziehung auf Freiheit hat)»¹⁵⁾. Diese praktische Erziehung unterteilt er wieder in Erziehung zur Geschicklichkeit, zur Weltklugheit und zur Sittlichkeit. Dadurch sollte der Zögling — so schließen wir — zu dreifacher Freiheit gelangen: 1. «sich selbst erhalten» (ökonomische), 2. «in der Gesellschaft ein Glied ausmachen» (soziale) und 3. «einen innern Wert» erlangen (sittliche)¹⁶⁾.

Von daher unterscheidet Kant drei Bildungsarten: 1. die «scholastisch-mechanische» durch den «Informator», 2. die «pragmatische» durch den «Hofmeister» und 3. die «moralische». Diese ist die späteste und zugleich die früheste¹⁷⁾.

Die ganze Vorlesung ist nun aber nicht strikte nach dem Gesichtspunkte der Freiheit in die physische und praktische Erziehung unterteilt, sondern die physische Erziehung selbst wird in ihrem zweiten Teile wiederum in bezug auf Natur und Freiheit unterteilt, indem Kant die «*physische Kultur*» von der «*praktischen*» unterscheidet¹⁸⁾ und die «*moralische Kultur*»¹⁹⁾ unter dem Titel «*physische Erziehung*» abhandelt. Das führt zu einer Doppelspurigkeit der Charakterbildung²⁰⁾. Es ergibt sich aber zudem eine Unstimmigkeit, weil Kant einerseits von «*moralischer Kultur*» spricht, anderseits «*Moralisierung*» von «*Kultivierung*» streng scheiden will²¹⁾. Eindeutig bleibt allerdings der *Kulturbegriff* der «*physischen Erziehung*» zugeordnet. Unter dem doppeldeutigen Begriff der «*moralischen Kultur*» — der einen eigentlichen pädagogischen Übergangsbegriff aus dem Bereiche der Natur zur Freiheit darstellt — erörtert Kant die Maximenbildung und einen ersten Teil der Charakterbildung (Gehorsam, Wahrhaftigkeit, Geselligkeit).

¹⁵⁾ Päd. VIII, 469.

¹⁶⁾ 469.

¹⁷⁾ 469.

¹⁸⁾ 482.

¹⁹⁾ 491 ff.

²⁰⁾ z. B. 492 f. und 497 f.

²¹⁾ 482.

Obschon der Pflichtbegriff schon unter dem Titel der «Physischen Erziehung» abgehandelt wird, erhält er doch erst in der «praktischen» den Akzent. Für die Charakterbildung liegt hier der Ton auf der «wirklichen Ausübung» des festen Vorsatzes ²²⁾).

Erziehung hört auf, sobald sich der Mensch selber führen kann, d. h. wenn er imstande ist, nach Maximen zu handeln und nicht bloß nach Triebfedern ²³⁾. Der Zögling ist dann Persönlichkeit, ein Glied der Gesellschaft mit innerm Wert ²⁴⁾).

Wir wollen nun, über den Systementwurf in der erwähnten Abhandlung hinausgreifend, die *Erziehung zur sittlichen Freiheit* bei Kant genauer verfolgen.

Sie vollzieht sich in Stufen. 1. Der Zögling unterwirft sich dem Erzieher in passiven Gehorsam. Der Erzieher übt auf ihn mechanischen Zwang aus. 2. Der Zögling gebraucht seine Überlegung und Freiheit unter Gesetzen. Er steht unter moralischem Zwange ²⁵⁾. Im gleichen Sinne unterscheidet er eine Erziehung, die sich auf Maximen und nicht auf bloße Disziplin gründet ²⁶⁾.

Eine ähnliche Abstufung nach den oben erwähnten drei Bildungsarten ergäbe eine Stufe des mechanischen Zwanges, eine zweite der Gewöhnung an das Gesetz ²⁷⁾ und endlich eine dritte der Selbstausrichtung auf den kategorischen Imperativ.

Kant kennt die Hauptfrage seiner Pädagogik genau: Wie kann man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen? ²⁸⁾ Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Er antwortet an anderer Stelle: Durch Gewöhnung, nicht nach Triebfedern, sondern nach Maximen zu handeln ²⁹⁾, d. h. im einzelnen: einerseits durch Gewähren möglichst weitgehender pädagogischer Freiheit, anderseits durch Hinweisen auf die Zweckgemeinschaft und die Rechte der Mitmenschen, wie auch auf den Zwang als notwendige Durchgangsstufe zur Freiheit ³⁰⁾.

Er fordert die *Gewöhnung an Pflicht* und nicht an bloße Neigung ³¹⁾.

²²⁾ 497 ff.

²³⁾ 491.

²⁴⁾ 469.

²⁵⁾ 466.

²⁶⁾ 491.

²⁷⁾ Regeln, 492.

²⁸⁾ 468.

²⁹⁾ 491.

³⁰⁾ 468.

³¹⁾ 493.

Dazu sollen wir den Willen weder brechen noch ihn stets erfüllen³²⁾. Im Widerstande wird er sich bilden. *Freier Gehorsam* ist sehr wichtig, anfänglich aber ist erzwungener Gehorsam notwendig³³⁾, d. h. wir müssen den Zögling den Zwang der Gesetze zuerst spüren lassen, ohne an seine Einsicht zu appellieren³⁴⁾. Zuerst muß die Roheit abgeschliffen werden³⁵⁾. Diese Disziplin verhütet, daß der Mensch durch seinen tierischen Antrieb von seiner Bestimmung der Menschheit abweicht. Sie ist aber erst der *negative* Teil der *Erziehung*³⁶⁾.

Nun ergibt sich aber für diesen «mechanischen» Teil eine wesentliche Einschränkung. Der Erzieher darf nicht einfach nach subjektiver Willkür diesen Gehorsam verlangen, sondern dieser Zwang (diese Gesetze der Notwendigkeit) muß *allgemeiner* Natur sein. Was heißt das? Wir interpretieren: Der Erzieher selbst hat sein pädagogisches Tun (das Fordern des Gehorsams) unter das Sittengesetz zu stellen, und für ihn gilt der kategorische Imperativ in besonderem Maße, da nicht nur sein Tun, sondern auch das Handeln des Zöglings davon abhängt; der Erzieher ist der eigentliche Vertreter des Sittengesetzes, der Sittlichkeit oder der Freiheit des Zöglings.

Bloßer Gehorsam führt nicht zur Freiheit. Wir müssen die Freiheit kultivieren, damit das Kind einst frei sein könne. Deshalb bedürfen wir auch des *positiven* Teils der *Erziehung*, nämlich der *Unterweisung*³⁷⁾. Die eigene Vernunft soll gebildet werden. In gleichgültigen Dingen können wir den Zögling wohl wählen lassen, doch sonst brauchen wir Überlegung und Freiheit unter *Gesetzen*. Das setzt voraus, daß wir frühe Begriffe von dem beibringen, was gut und böse ist³⁸⁾; wir müssen die Begriffe des Guten und der Pflicht verdeutlichen³⁹⁾. Der Zögling soll bekannt werden mit dem Interesse an sich selbst, am Nächsten und am Weltbesten⁴⁰⁾. Daraus ergeben sich die Vorschriften der Vernunft, an die der Mensch gewöhnt werden soll. Diese «Maximen» oder «subjektiven Gesetze» müssen aus dem Zögling selbst entstehen⁴¹⁾ durch Gewöhnung an ein gewisses gesetzmäßiges Verhalten. Denn erst, wenn der

³²⁾ 490.

³³⁾ 492.

³⁴⁾ 457 f.

³⁵⁾ 458; vgl. auch Pr. V. 174.

³⁶⁾ Päd. 466, 472.

³⁷⁾ 464 ff.

³⁸⁾ 492.

³⁹⁾ 504; Pr. V. 176.

⁴⁰⁾ Päd. 508.

⁴¹⁾ 492.

Zögling Gesetze von außen erfährt und angehalten wird, sich an diese Schulgesetze zu halten, wird er fähig, sich selbst Gesetze zu geben und darnach zu handeln. Im Zentrum der Kantischen Erziehung zur sittlichen Freiheit steht demnach die Bildung der Maximen im Zögling und der Fähigkeit, darnach zu handeln. Die beiden Grundfakten sind *Gesetz* und *Verwirklichung*.

«Das Gesetz in uns heißt Gewissen.» Dieses aber ist zu denken als der «Repräsentant Gottes». «Daher gehört Religion zu aller Moralität»⁴²⁾. Die Gleichsetzung von Gesetz und Gewissen zeigt uns ganz deutlich Kants vorwiegend anthropologisches Denken, von dem her gesehen dem pädagogischen nur Exkurscharakter zukommt. Unter pädagogischem Aspekten haben wir oben gleichsam eine kurze Ontogenese des Gewissens verfolgen können; nun erscheint es außer allem Zeitaspekten als zum Vornherein gegeben. Denselben Sachverhalt haben wir schon für die Freiheit darzulegen versucht.

Wie Pestalozzi, so sieht auch Kant den untrennbaren Zusammenhang des Moralischen mit dem Religiösen, und die entscheidende innere Instanz ist bei beiden das *Gewissen*⁴³⁾. Kant stellt es dem Gesetze gleich. Pestalozzi vermeidet solche Gleichsetzungen, versteht aber unter «Gewissen» ähnlich wie Kant eine sittlich-religiöse Instanz, die dem Menschen die Richtung zum Guten weist.

3. Vergleichen wir die Kantische Auffassung mit derjenigen Pestalozzis weiter, so ergeben sich folgende Gemeinsamkeiten⁴⁴⁾.

Dem erzogenen Menschen kommt wesentlich Willensfreiheit als sittliche Freiheit zu, bei Kant als Herrschaft der Pflicht über die Neigung, bei Pestalozzi metaphorisch als Herrschaft des Geistes über das Fleisch. Für beide liegt darin die innere Würde des Menschen. Beide stellen das pädagogische Tun unter die Idee der Freiheit⁴⁵⁾. Ebenso wird beiderorts der Mensch nur Mensch durch Erziehung⁴⁶⁾, die für alle Menschen gleichermaßen zu fordern ist. Sittliche und religiöse Erziehung sind nur in Korrelation denkbar. Für beide ist die sittliche Bildung sowohl zeitlich wie bedeutungsmäßig umfassend und Hinlenkung zur Selbstveredlung⁴⁷⁾.

⁴²⁾ 504.

⁴³⁾ Von Rousseau her: «Emile» p. 348.

⁴⁴⁾ Die gemeinsamen philosophischen Grundlagen bei Pestalozzi und Kant sind dargestellt in Arthur Stein, «Pestalozzi und die Kantische Philosophie», Tübingen 1927, S. 101—110.

⁴⁵⁾ S. X, 545.

⁴⁶⁾ Päd. 459; S. XI, 148.

⁴⁷⁾ Päd. VIII, 469.

Sie ist Ziel der Erziehung, als solche aber angewiesen auf die Ausbildung aller Anlagen und (Gemüts-)Seelenkräfte. Beide sehen einen strengen harmonischen Zusammenhang der Kräftebildung in ihr selbst⁴⁸⁾.

Für die sittliche Bildung fordern sie Gewöhnung an vertrauenden freiwilligen Gehorsam, an Anstrengung und Selbsttätigkeit⁴⁹⁾. Beide legen größten Wert auf einen gut fundierten Begriff des sittlichen Rechts⁵⁰⁾.

Sie unterscheiden sich in der Begründung. Pestalozzi verzichtet auf eine kritische Grundlegung, ihm genügen die ethischen Phänomene. Wahrscheinlich wird er auch von Kants Grundlegung gehört und Kants Hinweis auf die Realität der Freiheit mit großer Genugtuung zur Kenntnis genommen haben.

Anstatt erkenntnistheoretisch begründet Pestalozzi seine Auffassung aus unmittelbarer sittlich-religiöser Gewißheit. Er spricht das Unfaßbare als «göttlichen Funken», als innerste göttliche Natur des Menschen aus und erfährt seine Freiheit intuitiv aus unmittelbarer Gottesgewißheit⁵¹⁾. Kant steigt umgekehrt von der Freiheit, die er auf Grund des Sittengesetzes als real nachweist, zur Idee Gottes in theoretischer Betrachtung auf. Darin unterscheidet sich der Pädagoge Pestalozzi vom Philosophen Kant.

Sie unterscheiden sich aber auch methodisch. Pestalozzi verkennt die Bedeutung des Rechts und der Einsicht in das gesetzliche Sollen zwar nicht; aber er setzt den Hebel tiefer an als Kant und bezieht auch die *Gefühlssphäre* in seine pädagogischen Überlegungen mit ein. Daß Kant für sein Gesetz die Grundlegung der Gefühle schon voraussetzen muß und tatsächlich voraussetzt, wäre an anderer Stelle nachzuweisen⁵²⁾.

Gerade in bezug auf die moralische Bildung lehnt Kant die Gefühlsbildung zugunsten der Verstandesbildung⁵³⁾ ab. Nie würde sich Pestalozzi auf solche Alternativen versteifen, sondern sieht viel eher das Ganze, z. B. in Form der «reifen Liebe». Er hat den unersetzlichen Wert der

⁴⁸⁾ 484, 460.

⁴⁹⁾ 483 f. — 487, 492, 494, 497, 508.

⁵⁰⁾ 491 Anm. 2; 499.

⁵¹⁾ Pestalozzis unmittelbare Gewißheit beruht auf einer ursprünglichen Schau der erzieherischen Grundsituation. Diese aber ist das durch die Grundkraft der reifen Liebe begründete Verhältnis der Mutter zum Kinde. (Besonders deutlich: XIII 341 ff.)

⁵²⁾ Wir können nur hinweisen auf die «ästhetischen Vorbegriffe» in der «Metaphysik der Sitten» (242 ff.) und dazu fragen: Wie würden unsere Maximen ausfallen, wenn uns jedes menschliche Fühlen, z. B. die Leidgefühle, fehlten?

⁵³⁾ Päd. 502.

innern Anschauung des Guten erkannt, die auch Kant voraussetzen muß. Wenn dieser nachdrücklich einen «Katechismus des Rechts» für die pragmatische Erziehung fordert, so könnte ihm Pestalozzi mit Recht entgegenhalten, daß alles Katechisieren eine *innere Anschauung des Guten* voraussetzt. Wie nur ein auf Liebe und Glaube gegründeter und auf Wahrheit und Recht ausgerichteter Bezug diese Anschauung ermöglicht, haben wir deutlich dargelegt ⁵⁴⁾.

Wo aber eine solche innere Anschauung des Guten fehlt, ist jedes moralische Urteil verunmöglicht und eine Freiheit zum Guten a priori ausgeschlossen. Das erhellt die Beziehung der reifen Liebe zur Freiheit. Jedes Räsonnieren über das Recht ist sinnlos, wenn nicht Gefühle für das Recht durch gereifte Liebe im Menschen geweckt worden sind. In dieser Sicht hat die von Pestalozzi erstrebte Bildung einer rechten Gemütsstimmung für die Freiheit des Menschen ihren tiefen Sinn und hebt sich als echte pädagogische Form vorteilhaft ab von Kants Forderung, daß die Roheit ⁵⁵⁾ abzuschleifen sei. Nach Pestalozzi wäre diese Roheit nicht primär, sondern sekundär aus der Vernachlässigung der rechten Gemütsbildung durch die lieblose Mutter zu verstehen. Daß trotzdem dabei nicht an eine materiale Ethik zu denken ist, dafür bürgt die Ausrichtung auf die Transzendentalien der Wahrheit und des Guten (Recht).

II. Die Stellung Herbarts

1. In der Freiheitsfrage zeigt sich Herbart als der typische Pädagoge, der es mit dem sich entwickelnden und zu erziehenden Menschen zu tun hat. Von daher ist zu allererst seine «deterministische» Haltung zu verstehen und seine Warnung vor dem «Faulbett der Freiheit» ⁵⁶⁾. Am besten zeigt uns das seine Stellung zu Kant.

In seiner Abhandlung über die Willensfreiheit grenzt er sich ab sowohl gegen Spinozas strengen Determinismus ⁵⁷⁾ als auch gegen Kants kategorischen Imperativ ⁵⁸⁾, die dahinter stehende transzendente Frei-

⁵⁴⁾ Kant meint an anderer Stelle, daß anstatt des kategorischen Imperatives auch das christliche «Liebe deinen Nächsten wie dich selbst» stehen könnte. Auch in seinen «ästhetischen Vorbegriffen» ist die Liebe enthalten. Das alles beweist, daß er ihre Bedeutung für die Ethik nicht übersieht; aber sie ist bei ihm so an den Rand gestellt und oft so stillschweigend vorausgesetzt, daß sie wie verloren erscheint.

⁵⁵⁾ Vgl. unsere Abhandlung S. 120.

⁵⁶⁾ Wi, I, 364.

⁵⁷⁾ IX, 373.

⁵⁸⁾ 258.

heit⁵⁹⁾ und das «radikale Böse»⁶⁰⁾. Kants Begriff des Sollens, meint er, sei unklar⁶¹⁾; er lehnt den objektlosen freien Willen ab, weiter die bloße Form der Gesetzlichkeit⁶²⁾, die Unterscheidung in intelligible und natürliche Wesen und die Einheit des Sittengesetzes⁶³⁾.

Andererseits lobt er Kant, daß dieser die praktische Philosophie aus dem Kreise der Naturfolgen gänzlich herausgehoben habe und daß er nichts als gut gelten lasse außer dem freien Willen.

Hat Herbart nach den heute vorliegenden Kant-Interpretationen Kant richtig verstanden? Wir setzen an vier Punkten ein Fragezeichen. 1. Transzendente Freiheit versteht er psychologisch als Seelenvermögen anstatt als Grenzbegriff⁶⁴⁾. 2. Das Kant zugeschriebene «du sollst, denn du kannst» interpretiert er anhand eines abwegigen Beispiels (Konkursmasse); die richtige Auslegung wäre hier mit dem Begriff des «problematischen Könnens»⁶⁵⁾ zu geben. 3. Das «radikal Böse» ist immer wieder falsch als Naturanlage statt als Verkehrung der Maxime begriffen worden. 4. Der Begriff des Sollens ist klarer als Herbart annimmt, und den dieser mit seinem abwegigen Konkursbeispiel ad absurdum führen will⁶⁶⁾.

Soviel zur Klärung der Stellung Herbarts gegen Kant.

Das Problem der Willensfreiheit ist nach Herbart weder ein metaphysisches wie bei Nicolai Hartmann, noch ein betont ethisches wie bei Kant, sondern ein psychologisches⁶⁷⁾.

Herbart *anerkennt den üblichen Begriff der Willensfreiheit*, die nichts anderes sei als eine Bestimmung des Willens durch einleuchtende Motive. Dies aber sei *als Determinismus* zu bezeichnen. Im gemeinen Gespräch will auch er den Satz «Der menschliche Wille ist frei» nicht anfechten, da man darunter Bestimmbarkeit des Willens durch Motive verstehe⁶⁸⁾.

Er betont die Macht der Gründe⁶⁹⁾ und bemerkt, daß die Determination durch Vorstellungen schon bei Kant anerkannt seien⁷⁰⁾. Entschieden weist er eine transzendente, ursachlose, unmotivierte Freiheit

⁵⁹⁾ I 202.

⁶⁰⁾ IX, 373.

⁶¹⁾ 267.

⁶²⁾ 361.

⁶³⁾ Wi, I 270, 355.

⁶⁴⁾ Wi, I, 94.

⁶⁵⁾ Heinrich Barth: «Freiheit im Denken Augustins», 52 ff.

⁶⁶⁾ IX 267 f.

⁶⁷⁾ I 204, IX 254, 362.

⁶⁸⁾ I, 202.

⁶⁹⁾ I, 202.

⁷⁰⁾ Pr. V. 107 ff.

zurück; bejaht dagegen die «Freiheit der Wahl» ⁷¹⁾ wie auch die «innere Freiheit» ⁷²⁾.

Unter dem Bösen versteht Herbart: die ästhetische Beurteilung des Willens der gemeinen Klugheit wissentlich unterordnen ⁷³⁾. Das erinnert der Form nach ganz an die Verkehrung der Maxime bei Kant. Zugeordnet wird die Schuld nur nach der guten oder bösen Qualität des Willens ⁷⁴⁾. Nach unserer Meinung läge in der Frage nach dem Ursprung dieser Qualität erst das eigentliche Problem der Willensfreiheit; doch Herbart tritt nicht näher darauf ein.

2. Inbezug auf das Freiheitsproblem muß und soll nach Herbart «notwendig Rücksicht auf Erziehung genommen werden» ⁷⁵⁾. Der richtigen philosophischen Entwicklung der Idee der *innern Freiheit* soll die pädagogische Aufgabe auf dem Fuße folgen ⁷⁶⁾.

Das ganze Interesse richtet sich bei Herbart demnach auf die innere Freiheit. Was versteht er darunter? 1. Sie ist nicht eine Eigenschaft, sondern ein *Verhältnis*, das zwei heterogene Äußerungen des Vernunftwesens verknüpft: den «Geschmack und die Begehrung». Sie ist die Übereinstimmung des Willens mit dem ästhetischen Urteil ⁷⁷⁾.

Innere Freiheit ist nur *Idee*. Unfrei ist nur, wer sich dafür hält. Herbart verweist hier auf Kant ⁷⁸⁾.

Sie ist Selbstbeherrschung, Selbstbestimmung im Raume des Möglichen und Pflichtgemäßen ⁷⁹⁾. In diesem Sinne tritt auch bei Herbart der Gegensatz Natur und Geist hervor. «Vielmehr gehört zur inneren Freiheit, keinem Naturgefühl unbedingt zu folgen» ⁸⁰⁾. Sie verwirklicht sich in der «Befolgung der Einsicht» ⁸¹⁾.

Die hier dargestellte innere Freiheit kommt dem Menschen als Prädikat nicht zum vornherein zu und ist ohne Erziehung nicht einmal möglich, sondern sie wird im Bildungsprozeß erst mühsam erworben ⁸²⁾ und hat deshalb beim Menschen auch verschiedene Grade. Freiheit ist bei

⁷¹⁾ Wi. I 94.

⁷²⁾ z. B. Wi. I 411.

⁷³⁾ Wi. II 17.

⁷⁴⁾ I 202.

⁷⁵⁾ IX 254.

⁷⁶⁾ Wi, I 412.

⁷⁷⁾ VIII 35; IX 374.

⁷⁸⁾ I 204; VIII 33; IX 262.

⁷⁹⁾ I 212.

⁸⁰⁾ Wi. I 412.

⁸¹⁾ Wi. I 415.

⁸²⁾ IX 374; Wi. II 284.

Herbart also nicht Voraussetzung, sondern *Ziel* der *Erziehung* und der Selbsterziehung des Erwachsenen. Insofern steht die Freiheitsfrage im Zentrum seines pädagogischen Denkens. Sittlichkeit sollte das Prinzip des Lebens sein ⁸³⁾. «Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks. Sie ist die in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der inneren Freiheit» ⁸⁴⁾. Die «eigentliche Freiheit» findet sich in der «Reife des sittlichen Willens» ⁸⁵⁾.

Wie stellt sich nun Herbart den Gang der Erziehung zu dieser inneren Freiheit vor? Die Ethik als Hilfswissenschaft der Pädagogik gibt uns fünf praktische Ideen: die der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit ⁸⁶⁾. Aus dem obigen Zitat ⁸⁷⁾ ist zu schließen, daß auf der *Idee* der *inneren Freiheit* der Hauptakzent liegt ⁸⁸⁾. Auch dort, wo Herbart seiner allgemeinen Pädagogik eine genetische erläuternd anreicht, faßt diese Idee (der Selbstbeherrschung) alles Vorausgegangene in sich zusammen ⁸⁹⁾. Neben der Beachtung der geistigen Natur ⁹⁰⁾ erfolgt Erziehung unter der Idee der Freiheit. Da «innere Freiheit» ein Verhältnis zwischen «Einsicht und Wille» ist, richtet sich die Aufmerksamkeit zuerst auf diese beiden Begriffe. Typisch für Herbart ist nun die Trennung der Einsicht vom Willen und eine gesonderte Bildung beider solange, bis die Synthese möglich ist. Deshalb ist der Weg zur «Charakterstärke der Sittlichkeit» («Moralität, innere Freiheit») ein doppelter: *Unterricht* und *Zucht*. Beide Bildungsformen enthalten in sich ein Moment der Freiheit ⁹¹⁾.

a) Das Moment der *Freiheit im Unterricht*. Nach Herbart ist der Unterricht wesentlich «ästhetische Darstellung der Welt» ^{91*)}. Sein

⁸³⁾ Wi. I 265.

⁸⁴⁾ Wi. II 16.

⁸⁵⁾ IX 366.

⁸⁶⁾ Die beiden Hilfswissenschaften der Pädagogik sind nach Herbart die praktische Philosophie (Ethik) und die Psychologie. Dabei hängt alles ab von einer «genauen Verbindung der praktischen Philosophie, welche das Sollen bestimmt, und der Psychologie, welche die geistige Natur des Menschen untersucht» (Wi. II 9, Anm.).

Diese Ideen ließen sich bedeutungsmäßig auf Kants Sittengesetz zurückführen. Auch bei Pestalozzi kehren sie, wie schon einmal angedeutet worden ist, oft wieder, nur außerhalb jeder Systematisierung.

⁸⁷⁾ Wi. II 16.

⁸⁸⁾ Vgl. auch IX 270 f.: bei Platon sei Tugend = innere Freiheit.

⁸⁹⁾ Wi. II 106, 112, 116.

⁹⁰⁾ Psychologischer Aspekt, Wi. II 9.

⁹¹⁾ So unterscheidet er auch in seiner ersten Vorlesung über «Die praktische Philosophie» im Sommer 1819 eine je verschiedene Bedeutung der «Freiheit» «in der Vernunft» und «in dem Willen» (IX 177). ^{91*)} Wi. I 103 f.

eigentlicher Zweck liegt darin, den Zögling zum ästhetischen Urteile fähig zu machen. Warum fordert er diese ästhetische Urteilsfähigkeit? Sie ist für ihn das, was dem moralischen Urteile zu Grunde liegt. «Dem moralischen Urteil . . . gehen . . . mehrere ästhetische Urteile voran, die allerdings auch *Gefühle* (v.m.g.) in sich schließen», die aber durch den vieldeutigen Ausdruck Gefühl nicht «charakteristisch bezeichnet werden können»⁹²). Weil das ästhetische Urteil das moralische Verhalten erst ermöglicht, kann Herbart formulieren, es sei der «Sitz der Autonomie»⁹³). Er geht damit hinter das Faktum des Gewissens zurück und will zeigen, wie es sich aus den ästhetischen Urteilsakten allmählich bildet⁹⁴). Dadurch hebt er die von Rousseau, Pestalozzi und Kant dem Gewissen zugedachte grundlegende Bedeutung für die Freiheit (Sittlichkeit) nicht auf, sondern versucht nur, das Moralische auf ein dahinter liegendes Ästhetisches zu reduzieren, indem er die Analyse weiter treibt. Das Moralische wird Sonderfall des Ästhetischen. Mit diesen Andeutungen müssen wir uns hier zufrieden geben, da sie für die Klärung unseres Problems genügen.

Innerhalb des ästhetischen Urteilens spielt die Phantasie eine entscheidende Funktion. Sie ermöglicht erst eine weitumspannende, aus Vergleich entsprungene Beurteilung der Willensverhältnisse dadurch, daß sie uns in reichem Maße Bilder des Willens gleichsam spielend vor die «Seele» führen kann und damit unser Urteil herausfordert. Im Spiel-«vermögen», in der *Phantasie*, liegt deshalb psychologisch der Grund aller *menschlichen* Freiheit⁹⁵).

Dazu ist aber anzumerken, daß zwischen einem echten und einem (pädagogisch) verfehlten Phantasiebegriff zu unterscheiden ist. Der erste hat sein Kriterium darin, daß sich Phantasie spielend *realisiert*; Phantasie bleibt in dieser echten Bedeutung streng auf Wirklichkeit bezogen⁹⁶).

Die beiden Momente der Freiheit in bezug auf den Unterricht (ästhetische Darstellung der Welt) wären demnach gnoseologisch im autonomen nicht mehr reduzierbaren ästhetischen Urteile und psychologisch in der

⁹²) IX 375.

⁹³) 382.

⁹⁴) Wi. I 99.

⁹⁵) In seinem Werk «Die anthropologische Bedeutung der Phantasie» schreibt Hans Kunz in ähnlichem Sinne: «Die phänomenologische Analyse des Phantasierens . . . hatte gezeigt, daß dem Ich sowohl in der Auswahl der imaginierten Inhalte und Gegenstände wie in der Bestimmung der Richtung ihres Ablaufs eine weitgehende Freiheit eignet.» (II, 193). Herbart IX, 364 f.

⁹⁶) Vgl. Wi. I 108.

Phantasietätigkeit nachgewiesen. Ein drittes Moment findet sich in der Zucht.

b) Das Moment der Freiheit in der Zucht.

Zucht ist in sich selbst nicht sinnvoll ⁹⁷⁾. Sie hat beim jungen Herbart nur vorbereitende Bedeutung ⁹⁸⁾. Er weiß jedoch, daß die Wirkung der (aus der umfassenden Beurteilung der Willensverhältnisse entstandenen) ästhetischen Urteile viel zu spät käme, wenn nicht die Zucht durch Gewöhnung ⁹⁹⁾ dem Zögling im alltäglichen Umgange eine gewisse innere Freiheit anerzogen hätte, nämlich: «jedes Verlangen für den Augenblick ohne große Mühe anzuhalten» ¹⁰⁰⁾. Dies ist aber noch nicht die eigentliche Freiheit, die erst in der sittlichen Reife liegen kann ¹⁰¹⁾. Es ist im Grunde genommen eine bloß negative, relative Freiheit, durch die der Zögling «auf Erreichung keines Gegenstandes unbedingt» rechnet ¹⁰²⁾. Die Begierde wird in der Schwebe gehalten, bis die ästhetische Urteilskraft soweit gebildet ist, daß sich der Zögling selbst finde «als wählend das Gute und verwerfend das Böse» ¹⁰³⁾.

Interpretierend fassen wir zusammen. In der Zucht vertritt der Erzieher die «Idee der innern Freiheit» beim Zögling, d. h. er hält, bestimmt, regelt und unterstützt ihn im Hinblick auf dessen *zukünftige* ¹⁰⁴⁾ innere Freiheit. Die Zucht (Erziehung) kann aber diese Freiheit nicht allein vorbereiten. Die künftige wahre Freiheit gewinnt der Zögling erst aus den *autonomen* ästhetischen Urteilen, die — was nie übersehen werden darf — nicht (logisch) allgemeiner Natur, sondern je *einzelne* sind ¹⁰⁵⁾.

Letztlich müssen Unterricht und Zucht in ihrem Ergebnis zusammenstimmen.

c) In der Schrift «Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung» tritt, den Unterricht und die Zucht übergreifend, das Freiheitsproblem auch in seinem *religiösen Aspekte* deutlich (in Anlehnung an Pestalozzi?) hervor. Wir erinnern uns, wie Pestalozzi, vom Verhältnis Mutter-Kind ausgehend, in «Wie Gertrud ihre Kinder

⁹⁷⁾ Vgl. Wi. II 85.

⁹⁸⁾ Wi. I 104.

⁹⁹⁾ Im «Umriß» genauer: Halten, Bestimmen, Regeln und Unterstützen.

¹⁰⁰⁾ Wi. I 101.

¹⁰¹⁾ IX 366.

¹⁰²⁾ Wi. I 101 f.

¹⁰³⁾ 94.

¹⁰⁴⁾ Herbart unterscheidet Regierung und Zucht. Dabei bezieht sich die erste auf das gegenwärtige Verhalten, die Zucht aber auf das zukünftige Handeln des Zöglings (Wi. II 80).

¹⁰⁵⁾ IX 365.

lehrt» ¹⁰⁶⁾ den Erzieher geradezu beschwört, das Kind vor der verdorbenen Welt durch «die Neigung des Glaubens an Gott» zu bewahren und in ihm dadurch den Boden für die Sittlichkeit (Freiheit) zu legen. Obschon Herbart einen ähnlichen Ansatzpunkt gewählt hat, zeigt die Ausführung doch einen grundlegenden Unterschied. Wohl sieht auch Herbart in der zärtlichen «Sorge der Mutter» und in der «Ordnung des Hauses», die beide «vor den unbefangenen Blicken des Kindes in aller Reinheit und Würde dastehn müssen», die ersten Verhältnisse für eine ästhetische Beurteilung. Doch dieser Kreis ist zu eng. «Erziehung» kann in zwei Richtungen weiterschreiten: nach oben nur einen Schritt zu Gott, dem reellen «Zentrum aller praktischen Ideen und ihrer schrankenlosen Wirksamkeit» (also auch der Idee der Freiheit), und nach unten in die «unendliche Weite und Tiefe» der «Wirklichkeit». Wie Pestalozzi, so hält auch Herbart daran fest, daß Gott «den Hintergrund der Erinnerung» fülle als «das Älteste und Erste, bei dem alle Besinnung des aus dem verwirrten Leben rückkehrenden Geistes immer zuletzt anlangen müsse». Nun kommt aber bei Herbart noch der Gedanke hinzu, daß die Idee Gottes weniger direkt als indirekt zu bestimmen und zu festigen sei durch ihren Gegensatz, die Welt, mittels der «fortschreitenden Darstellung der Welt» im Unterricht, gegliedert in Teilnahme und Erkenntnis ¹⁰⁷⁾.

An wenig andern Stellen zeigt sich die Divergenz der beiden großen Pädagogen deutlicher als im eben erwähnten religiösen Aspekte. Da wir im folgenden Herbarts Auffassung über die pädagogische Bedeutung der innern Freiheit mit derjenigen Pestalozzis vergleichen wollen, ist damit schon ein prinzipieller Unterschied vorweggenommen.

3. Herbart will, wie Pestalozzi, den jungen Menschen zur innern (sittlichen) Freiheit erziehen. Er weist ähnlich wie Pestalozzi auf gewisse psychische Erscheinungen hin: auf Wahlfreiheit ¹⁰⁸⁾ und innere Freiheit, deren wir uns bewußt sind, «so oft wir uns selbst gegen unsere Neigung zur Pflicht antreiben» ¹⁰⁹⁾. Letzteres entspricht bei Pestalozzi dem Sich-anstrengen für das Bessere oder Sich-bemühen um das Bessere. Im Unterschied zu Herbart bleibt bei Pestalozzi dieses Freiheitsbewußtsein als sittliches Urfaktum stehen, während Herbart meint, den eigentlichen Grund dazu psychologisch in der Phantasie aufweisen zu können ¹¹⁰⁾.

¹⁰⁶⁾ Herbart hat diese Schrift rezensiert und kennt sie deshalb genau (Wi. III 269 ff.).

¹⁰⁷⁾ Wi. I 105 ff.

¹⁰⁸⁾ Wi. I 94.

¹⁰⁹⁾ 411.

¹¹⁰⁾ IX 364 f.

Auf ethisch-religiöser Ebene wurzelt für beide die Freiheit nur in Gott, dem Urquell alles Guten. Die wahre Freiheit ist nur Freiheit zum Guten. Diese zu erstreben, ist Aufgabe des Menschen, bei Herbart als «Selbsterziehung» ¹¹¹⁾, bei Pestalozzi als «Veredlung». Pädagogische Praxis bereitet darauf vor.

Im rein ethischen Aspekt divergieren sie in der Auffassung des Gewissens. Für Pestalozzi ¹¹²⁾ ist es noch weitgehend wie bei Rousseau ¹¹³⁾ und Kant ¹¹⁴⁾ die ursprünglich von Gott eingepflanzte innere Stimme, die sich urteilend unmittelbar ausspricht über Recht und Unrecht. Bei Herbart entsteht es erst sekundär aus den ästhetischen Urteilen ¹¹⁵⁾. Zwar kennt auch Pestalozzi sachlich einen genetischen Aspekt ¹¹⁶⁾, aber mit dem Unterschiede der pädagogischen Folgerungen.

Nach Herbart wäre eine möglichst umfassende ästhetische Darstellung der Welt — abgesehen von der unerläßlichen vorbereitenden Zucht — für eine möglichst umgreifende innere Freiheit des Zöglings unerläßlich: je reicher der Geist ist, umso freier ist er ¹¹⁷⁾. Wir werden eine ähnliche Auffassung bei Jaspers wieder finden. Pestalozzi legt den Akzent nun gerade nicht auf die Vielseitigkeit — die Herbart übrigens von einem bloßen Vielwissen scharf abhebt —, sondern auf die Reinheit, Intensität und Dauer (Treue) der einfachen wenigen Beziehungsgefühle wie Liebe, Dank, Vertrauen, Gehorsam. Danach ist auch dem geistig weniger reich begabten eine ebenso große innere Freiheit erreichbar wie dem vielseitigen ¹¹⁸⁾. Dieser wäre nach Pestalozzi vielmehr gefährdet, durch seine Vielseitigkeit seine Freiheit zum Guten zu verlieren, sofern die Gefühle nicht entsprechend vielseitig entwickelt werden.

Diese verschiedenen Konzeptionen sind aus ihren Voraussetzungen und Absichten verständlich. Bei Pestalozzi verkörpert vorerst die gütige reife Mutter für das Kind persönlich das Prinzip des Guten, später erfolgt der direkte Hinweis auf Gott. Herbart weist direkt auf Gott, läßt

¹¹¹⁾ Wi. II 104.

¹¹²⁾ XI 318, 9 ff.

¹¹³⁾ 348.

¹¹⁴⁾ Met. 289 ff.

¹¹⁵⁾ Wi. I 99.

¹¹⁶⁾ XIII 343, 25 ff.

¹¹⁷⁾ IX 265.

¹¹⁸⁾ «Vielseitigkeit» hebt Herbart scharf ab von der «Vielgeschäftigkeit» (Wi. I 263) und «Allseitigkeit» und hält daran fest, daß die personale «Einheit» dabei nicht verloren gehen dürfe. Diese wäre gleichsam das Maß der Vielseitigkeit (275).

ihn aber aus pädagogischen Motiven durch seinen Gegensatz, die Welt, bestimmen. Was Pestalozzi aus persönlicher Erfahrung in seiner individuellen Situation prinzipiell seiner Pädagogik zugrunde legt, scheint Herbart eher spekulativ zu konstruieren.

Daß bei Pestalozzi auch der Herbartsche Akzent der Vielseitigkeit nicht übersehen ist, beweist sein Hinweis auf den korrektiven Zusammenhang der drei Bildungsformen (intellektuell, physisch, sittlich). Bei Herbart findet sich dagegen in der Methode der Besinnung und Vertiefung, die immer wieder die Einheit stiften und bewahren soll, ein für Pestalozzi typischer Gesichtspunkt. Wie bei ihm die Einzelkräfte von der Gemeinkraft, der Willensfreiheit, ihre Ordnung erhalten, so bei Herbart die Vielseitigkeit durch die «Charakterstärke der Sittlichkeit» oder die innere Freiheit.

Was Herbart unter dem Titel der Zucht darstellt, ließe sich in bezug auf Freiheit bei Pestalozzi unter ähnlichen Bezeichnungen ebenfalls nachweisen, wobei besonders hervorzuheben wäre, daß auch Herbart die Bedeutung der *Stimmung* gerade in bezug auf die Idee der inneren Freiheit nicht übersieht ¹¹⁹). Ein Vergleich bis ins Einzelne kann hier natürlich nicht gegeben werden.

Seltener als Pestalozzi betont er die Bedeutung der Selbstüberwindung (Anstrengung) in dem, was recht und gut ist; immerhin lassen sich auch einige Stellen angeben ¹²⁰).

III. Freiheit und Erziehung in der Existenzphilosophie

Frieda Fischer hat in ihrer Dissertation Pestalozzis Konzeption der Freiheit in den «Nachforschungen» als «existentielle Synthese» bezeichnet ¹²¹). Wir werden deshalb nicht fehl gehen, wenn wir auch die Existenzphilosophie nach einem möglichen Gehalt ihres Freiheitsbegriffes für die Pädagogik befragen.

Kierkegaard, der eigentliche Anreger der modernen Existenzphilosophie, umkreist in seinem Denken unaufhaltsam diesen Kernbegriff aller Existenzphilosophie. «Daß ich mich absolut *wähle*, ist meine Freiheit» ¹²²). Sie ist die eigentliche, von der Angst bedingte Möglichkeit der Existenz. «Der Freiheit Inhalt, intellektuell gesehen, ist Wahrheit, und

¹¹⁹) Wi. II 96 ff.

¹²⁰) Wi. I 265 und 415 u. a.

¹²¹) 21 ff.

¹²²) EO II 191.

die Wahrheit macht den Menschen frei.» Ebenso nah wie mit diesen Bestimmungen steht der Däne bei Pestalozzi, wo er die «Unschuld» eine «Bestimmung hin zur Freiheit» nennt und «tierische Verderbtheit» dort sieht, wo Freiheit verloren ist ¹²³). Auch der Bildungsaspekt fehlt nicht. Ein Mensch kann dem andern zum Bewußtsein des *Wählens* verhelfen. Eigentliche Freiheit bekundet sich zwar erst in der Selbstbildung, die sich ihrerseits immer nur im konkreten Wirken vollziehen kann ¹²⁴).

Auch bei Heidegger scheint letztlich das Freiheitsproblem berührt zu sein. Das Dasein ist Freiheit, und sofern jeder Grund aus dem Dasein kommt, ist sie «der Grund des Grundes» ¹²⁵).

Da wir Pestalozzis Konzeption unmöglich mit der Existenzphilosophie überhaupt vergleichen können, beschränken wir uns hier auf einen ihrer Vertreter, und zwar auf Karl Jaspers. Indessen können wir auch die Grundlinien seiner Freiheits«lehre» (Lehre hier nur in existenzzerhellendem Sinne) und ihre pädagogische Bedeutung nur in aller Kürze andeuten. Obschon er sich inbezug auf «Freiheit» gerne und mit einem gewissen Recht auf Kant beruft, hebt er sich in seinem Begriff der «existenziellen Freiheit» eindeutig von Kant ab, sodaß unser Vergleich nicht wiederholt, was bei Kant gesagt ist.

1. Freiheit «ist nur als *Existenz im Zeitdasein*», sie ist weder «Sein als Bestand», d. h. als «gegenständlich und gültig», noch kann sie zu transzendtem Sein verabsolutiert werden. Bildlich gesprochen ist sie «der Hebel, an dem Transzendenz die Existenz ergreift» ¹²⁶).

Als ungegenständlich kann sie weder theoretisch definiert noch praktisch geplant werden, sondern nur aufgehehlt und je selbst verwirklicht werden. Sie ist wie bei Herbart «nur weil ich will, daß sie sei». «Freiheit erweist sich nicht durch meine Einsicht, sondern durch meine Tat» ¹²⁷). Obschon Jaspers weiß, daß er argumentierend Freiheit nie erreicht, versucht er doch nachzuweisen, daß und inwieweit Argumentationen für den Philosophen unentbehrlich sind. Dabei stößt er auf die Merkmale oder Bedingungen der Freiheit: Wissen, Willkür, Gesetz, Idee, Wahl

¹²³) GH 143, 127, 142.

¹²⁴) EO II 148, 225.

Für die Kierkegaardschen Zitate bleibt der Vorbehalt, daß in ihnen ein Pseudonym spricht, von dessen Meinung sich Kierkegaard bewußt distanziert. Für unsere Belegstellen dürfte zwar, von seinem Gesamtwerk her gesehen, diese Distanz nicht allzu groß sein.

¹²⁵) Nach Bochenski, 173 f.

¹²⁶) Phil. 446.

¹²⁷) 445 f.

(Entschluß) oder existentielle Freiheit, die nicht mehr objektiv gedacht werden kann und in ihrer geschichtlichen Einmaligkeit «schlechthin unbegreiflich» ist ¹²⁸). Hat man dies eingesehen, dann wird — nach Jaspers — jeder Streit über Indeterminismus und Determinismus gegenstandslos.

«Transzendenz» ist nur durch Freiheit erfahrbar. Im Aspekte der Transzendenz aber werden Freiheit und Notwendigkeit eins ¹²⁹).

Jaspers grenzt diese existentielle Freiheit gegen die objektiven Freiheiten ab. Diese sind einerseits als psychologische und soziologische Freiheiten keineswegs Bedingungen der existentiellen Freiheit, andererseits entbehren sie nicht einer gewissen Bedeutung für sie. «Ich muß sie wollen, wo ich mich ursprünglich frei weiß; denn sie sind Bedingungen der Erscheinung der Freiheit im Dasein, wenn ich Verwirklichung in der Welt, nicht bloße Möglichkeit und Innerlichkeit will.» «Wo ich objektive Freiheit will und, sofern ich sie herbeigeführt habe, in ihr meine Freiheit schon errungen zu haben meine, habe ich mich gerade verloren. Dies zeigt sich in der Zweideutigkeit aller Freiheitsworte» ¹³⁰).

2. Wenn wir nun glaubten, der existentiellen Freiheit könnte wegen ihrer Nichtobjektivierbarkeit keinerlei pädagogische Bedeutung beigemessen werden, so täuschen wir uns. Gerade im pädagogischen Bereich ist nicht alles «Sein» ein gegenständliches, mit dem gerechnet und geplant werden kann.

Erziehung hat es nicht mit bloßen Objekten zu tun, sondern auch und vorzüglich mit einer unobjektivierbaren Ursprünglichkeit im Zögling. So bleibt in der Erziehung die «Eigenständigkeit des anderen» «Bedingung des zweckhaften Zielsetzens» ¹³¹). Als «geschichtliches Wesen» wird sich der Mensch niemals «festes Objekt», denn «in seinem Wesen liegt, daß seine Erkenntnis es in unberechenbarer Weise ändert» ¹³²).

Nach Jaspers ist die Erziehung der kommenden Generation von größter Bedeutung ¹³³). «Verfall der Erziehung wäre der Verfall des Menschen» ¹³⁴). Sie soll wieder werden «die Ermöglichung, in geschicht-

¹²⁸) 447 ff.

¹²⁹) 465 f.

¹³⁰) 436 ff.

¹³¹) Phil. 101 f.

¹³²) 102.

¹³³) BSB 13, 4.

¹³⁴) Si. 90.

licher Kontinuität ein Mensch im Selbstsein zu werden». Dies aber kann nur geschehen «aus dem Glauben, der in der Strenge des Lernens und Übens einen geistigen Gehalt indirekt vermittelt»¹³⁵⁾. Erziehung hat vor allem das mögliche *Selbstsein*¹³⁶⁾ des Einzelnen zu berücksichtigen. Das kann niemals nur durch Planen geschehen — weil es sich ja um die Grenze der Pädagogik handelt —, sondern durch *Planen des Nichtplanens*. Diese eigentliche, nichtplanende Erziehung erfolgt aus dem *geschichtlichen Grund*, auf dem wir alle stehen.

Planendes Erziehen ist trotzdem, wenn auch nur sekundär, bedeutungsvoll. Psychologie und Soziologie als Grundlage einer richtigen Behandlung der Kinder und ihrer Ausbildung zu brauchbaren Mitgliedern der Gesellschaft sind auch nach Jaspers wertvolle Hilfsmittel der Pädagogik. Sie vernichten aber die Freiheit, wenn sie verabsolutiert werden und nicht mehr nur Mittel des Geistes zu seinem möglichen Aufschwung zum Selbstsein sind. Planen und Wissen ist nur unter Führung des Umgreifenden sinnvoll, weil es allein vor bloßer Abrichtung und bloßem Funktionsein bewahren kann¹³⁷⁾.

Die Schule soll sich deshalb gründen «auf den geistigen Gehalt des geschichtlichen Menschen in der Verwandlung zu gegenwärtig lebendigem Geiste und (auf) die Führung allen bloßen Wissens und aller technischen Unentbehrlichkeiten durch diesen Geist»¹³⁸⁾. Trotz Verfehlungen gegen «Wissenschaft, Didaktik und Psychologie» ist «hervorragende Erziehung» möglich. Nicht dort wo der Lehrer als Beamter den Lehrplan erfüllt, sondern wo er «frei zu *eigener Verantwortung*» (für geistige Gehalte und die Ehrfurcht vor dem Menschen) vor den Schülern steht, geschieht das «Entscheidende». Hier ist nicht Planen, sondern ursprüngliche Wirklichkeit¹³⁹⁾.

Wo die «führende Instanz in der Persönlichkeit des Lehrers» noch «durch die Gesinnungsgemeinschaft der Schule gesteigert» ist, da kommen aus ihr alle wahren «Impulse, die Kraft und die Freude»¹⁴⁰⁾. Hier würde auch wahre Kommunikation zwischen Lehrer und Lehrer, Lehrer und Schüler möglich.

Als «appellierendes Fragen»¹⁴¹⁾ wäre Existenzphilosophie selbst eine

¹³⁵⁾ Si. 94.

¹³⁶⁾ Phil. 337.

¹³⁷⁾ BSB Jg. 13, Nr. 4, S. 72 ff.

¹³⁸⁾ 75.

¹³⁹⁾ 76.

¹⁴⁰⁾ 76.

¹⁴¹⁾ Si. 146.

letzte höchste Möglichkeit erzieherischen Tuns, indem sie einerseits seine Grenzen verdeutlicht, anderseits dem Zögling selbsterzieherische Möglichkeiten erschließt und so sich selbst als letzte erzieherische Instanz aufhebt. Jaspers selbst hat — wie mir scheint — diese Möglichkeit in seinen Übungen und Vorlesungen immer wieder zu realisieren versucht.

Es wäre allzu verlockend, das, was Jaspers in seiner prophetischen Philosophie dem Menschen zu sagen hat, auch auf die pädagogische Situation anzuwenden; doch wir wollen uns davor hüten, der Pädagogik zuzumuten, was scheinbar nur an eine Elite gerichtet ist ¹⁴²⁾.

Daß Jaspers, vom pädagogischen Standpunkt her gesehen, keinem leeren Freiheitsenthusiasmus verfallen ist, bezeugt der Weg, auf dem ein mögliches Selbstsein zu erreichen wäre. Dieser führt durch die Strenge des Lernens und Übens; denn die «Jugend ist Unreife», sie hat als solche «keine Geltung» ¹⁴³⁾. Sie ist erst Vorbereitung und mögliches Berufen-sein für eine Zukunft. Bildung entsteht erst «in der Kontinuität von Jahrzehnten» ¹⁴⁴⁾.

Neben diesen Gesichtspunkt der strengen *Zucht*, der Anstrengung und Bemühung um der Sache willen, tritt ebenso betont ein zweiter: «Der Mensch vermag umso entschiedener er selbst zu werden, je wahrer und erfüllter die Welt ist, mit der seine eigene Wirklichkeit eins wird» ¹⁴⁵⁾, d. h. eine möglichst umfassende *Weltorientierung* wäre die beste Bedingung möglichen Selbstseins in existentieller Freiheit. Diese Auffassung rückt Jaspers nahe an Herbart, der den reichsten Geist für den freiesten hält.

3. Mit Herbart steht er aber auch im Gegensatz zu Pestalozzi und Kant, die dem geistig weniger Differenzierten eine mindestens ebenbürtige Fähigkeit zur Sittlichkeit zuerkennen. Da sich aus dem Verhältnis des Handelns zum Wissen der Grad der Freiheit bestimmt, ist für Pestalozzi der reichere Geist eher gefährdet, seine Freiheit zu verlieren ¹⁴⁶⁾.

Im weitem geht Jaspers über den Freiheitsbegriff, wie er bei Kant und Pestalozzi vorliegt, dort bewußt hinaus, wo er sich über das Gesetz

¹⁴²⁾ Vgl. dazu Si. 94.

¹⁴³⁾ Diese Formulierungen scheinen deshalb so überspitzt, weil sich Jaspers streng auf mögliche Existenz bezieht, die nur vom reifen Menschen ergriffen werden kann. Daß er damit aber der Jugend ihr Recht auf ein Eigenleben abspräche, davon kann keine Rede sein.

¹⁴⁴⁾ Si. 91.

¹⁴⁵⁾ Si. 89 f.

¹⁴⁶⁾ Vgl. Gleichgewicht der Kräfte S. XII, 295, 370, 372.

hinwegsetzt, um zur eigentlich existentiellen Freiheit vorzustoßen. Zwar scheint das Gesetz in dieser äußersten Möglichkeit, im Hegelschen Sinne, aufgehoben (bewahrt) zu sein. Demgegenüber nimmt Pestalozzi durch die Akzentuierung der «Individuallage» in gewissem Sinne die geschichtliche Einmaligkeit des Entschlusses vorweg. Dadurch nähern sich beide wieder an, nur der Akzent ist anders gesetzt. Bei Jaspers besteht die Gefahr, daß das sittliche Moment zugunsten des geschichtlichen als zweitrangiges übersehen werden kann; dann aber stünden wir bedenklich nahe beim Sartreschen «Zur-Freiheit-verdammt-sein». Jaspers scheint sich allerdings durch den *Glauben* an den *geschichtlichen Grund* vor einer möglichen Mißdeutung zu schützen ¹⁴⁷).

Dem Glauben an das führende Ganze bei Jaspers dürfte bei Pestalozzi der Glaube an Gott und an das Göttliche im Menschen entsprechen. Wie bei Jaspers Freiheit vor der Transzendenz nichtig wird, so verliert sich entsprechend bei Pestalozzi die menschliche Freiheit in der Gnade Gottes.

Verschieden sind bei beiden die Wege, die zu diesem Glauben führen. Jaspers gelangt durch «Verzweifeln» zum Glauben und ruft zum Selbstsein als solchem auf (allerdings mit gewissen festen Bindungen), Pestalozzi bleibt im kindlichen Vertrauen zu Gott — dem Gott des Herzens, nicht des Hirns — und ruft auf zur sittlichen Freiheit oder, wie er es auch nennt, zur Selbstveredlung.

Beide wissen, daß der Weg nur durch Anstrengung (strenge Zucht) und Bemühung zum möglichen Ziele führt. Die höchste Möglichkeit des «appellierenden Fragens» bei Jaspers — die eigentlich neue pädagogische bedeutsame Form der Existenzphilosophie — zeigt sich bei Pestalozzi in ganz anderem Kleide, aber in der nämlichen Intention in seinen An-

¹⁴⁷) Diese Gefahr wird von Otto Friedrich Bollnow wie folgt gekennzeichnet: «Die andre Grenze der Existenzphilosophie wird von der ethischen Seite her am deutlichsten. Gegenüber dem Relativismus des geschichtlichen Bewußtseins entwickelt sie ein Ethos des **unbedingten Einsatzes** (v.m.g.). Hier ist ein Absolutes erreicht, das durch alle inhaltliche Unsicherheit nicht angetastet werden kann. Aber diese Aussage ist nur vor einem letzten Hintergrund an bindender Tradition möglich, und auf die Dauer kann ein solcher Einsatz nur echt und verantwortlich bleiben, wenn er von einem bestimmten **inhaltlichen Glauben** (v.m.g.) getragen ist. Würde dieser fehlen und das Bewußtsein der Relativität auch im Handelnden selber lebendig sein, so würde die existentielle Haltung zu einem leeren Abenteuerium entarten, das Gefahr und Kampf nur noch um der spielerischen Freude an der Sensation wegen aufsucht und selber dabei gleichgültig bleibt.» («Existenzphilosophie», S. 120.)

sprachen, Reden, Morgenandachten und abendlichen Besinnungen ¹⁴⁸). Wir erinnern hier an die Abschiedsrede für die Kinder in Münchenbuchsee ¹⁴⁹).

Da für Jaspers das spezifisch pädagogische Anliegen nirgends ins einzelne ausgeführt ist, verzichten wir auf einen weiteren Vergleich der in Frage kommenden Methoden und begnügen uns mit einigen Hinweisen. Inbezug auf unsern Aspekt fehlt bei ihm die Problematik der Stimmungen; einzig das Gefühl der *Liebe* vertritt in seiner Philosophie den emotionalen Bereich und zwar in ähnlich zentraler Bedeutung wie bei Pestalozzi ¹⁵⁰). Weiter wären etwa zu vergleichen: Weltorientierung und Existenzerhellung mit der harmonischen Kräftebildung, Selbstsein mit der Gemeinkraft, das «Ganz werden wollen» des Philosophen mit der «Veredlung» oder mit der «Vervollkommenung».

Es wäre falsch, diesen Vergleich als einen solchen mit der Existenzphilosophie überhaupt zu nehmen; denn einiges ist nur für Jaspers eigentümlich. Was sie aber allgemein gegen Pestalozzi scharf abhebt, ist das «Ethos des unbedingten Einsatzes» ¹⁵¹), wie es uns auch bei Jaspers, zwar nur unter gewissen Vorbehalten, begegnet ist. Für Pestalozzi gibt es diesen *bedingungslosen* Einsatz des bloßen «daß» nicht, sondern nur einen sinngerichteten *sittlichen* Einsatz, orientiert er sich doch ausschließlich an Wahrheit und Recht (in der Bedeutung des Guten).

Halten wir Umschau nach ähnlichen Konzeptionen, so dürfte Heinrich Barth ¹⁵²) am ehesten mit Pestalozzis Tendenzen zusammentreffen. Unter «Freiheit» versteht er jene «Bestimmtheit der Existenz, derzufolge

¹⁴⁸) Wiederum ist es Bollnow, der die These zur Diskussion stellt, ob der «existenzphilosophisch gesehene Mensch» «wesensmäßig unerziehbar» sei. Er beantwortet die Frage selbst: «Hier gibt es nicht Erziehung im Sinne einer bleibenden Formung, im Sinne der Bildung, sondern nur als Aufruf, als Ermahnung, als den Menschen zu einer letzten Verantwortung aufweckende Erschütterung. Und diese von der pädagogischen Theorie bisher vernachlässigten Formen sind jetzt genau zu durchdenken und in die pädagogische Systematik einzubeziehen. Dabei kann es fruchtbar sein, sich an dem Beispiel zu orientieren, an dem bisher solche appellierende Formen der Menschenbeeinflussung verwirklicht sind: das ist im kirchlichen Zusammenhang die *P r e d i g t*» (v.m.g.). («Der Einfluß anthropologischer Einsichten auf das Erziehungsdenken», in «Bildung und Erziehung», 8. Jg. Heft 8/9, S. 478).

¹⁴⁹) S. IX 589 f.

¹⁵⁰) Phil. 532 ff.

¹⁵¹) Bollnow, E, 120.

¹⁵²) Vgl. dazu seine «Wendung zur existenzphilosophischen Problemstellung» (in: Ziegenfuß I, 78) und seine «Philosophie der Existenz».

sie in ihrer Aktualisierung auf Grund des *transzendentalen* Prinzips existentieller Erkenntnis existiert»¹⁵³). Existentielle Erkenntnis aber ist ausgerichtet «auf das transzendental begründende Prinzip oder auf die ursprüngliche *Idee* der existentiellen Erkenntnis, *Wahrheit* und *Güte*»¹⁵⁴).

IV. Die pädagogische Bedeutung der Freiheitsproblematik

Auf Grund der drei Vergleiche wollen wir nun anhand weniger grundlegender Fragen den pädagogischen Ort genauer aufzeigen, wo Pestalozzi mit seiner Freiheitsfrage steht. Für uns selbst soll dieses Schlußkapitel zugleich Anlaß für eine eindringliche Selbstbesinnung sein. Bedenken wir dabei: Die Frage nach der Freiheit dringt so tief wie die nur andeutungsweise beantwortbare Frage nach der Seele. Hier eine eindeutige Antwort zu erwarten, wäre ein verfehelter Anspruch; dennoch finden wir eine Erhellung oder auch nur ein Sehen der Probleme als sinnvoll genug, um damit unsere Arbeit zu Ende zu führen.

1. Gehört der Begriff der Freiheit überhaupt in die Pädagogik, die es wesentlich doch mit der Bildsamkeit des Zöglings zu tun hat? Stellt nicht Freiheit alle Erziehung in Frage? Werfen wir uns damit nicht einfach auf ein «Faulbett», um uns einer wichtigen Teilaufgabe in der Erziehung zu entziehen?

Nichts hat uns die Bedeutung der Willensfreiheit deutlicher gezeigt als die unerbittliche Polemik Herbarts gegen die transzendente Freiheit. Dieser Anfeindung liegt zutiefst ein pädagogisches Anliegen zu Grunde, dem wir nun sorgfältig nachspüren wollen.

Wir postulieren: Wenn die philosophische Anthropologie den Menschen seinem Wesen nach als frei erkannt hat — und diese Frage hat Kant, nach Jaspers z. B., eindeutig und ein für allemal bejaht; auch Nicolai Hartmann gibt zu, daß Kant die Kausalantinomie gelöst habe —, dann hat die Pädagogik dies in aller Strenge zu berücksichtigen.

Der Positivismus des ausgehenden 19. Jahrhunderts und die einseitig naturwissenschaftliche Betrachtungsweise führten zu überwiegenden Leugnungen der Willensfreiheit. Erst die Vertreter der neuauftretenden Geisteswissenschaften, vor allem die Neukantianer unter ihnen, würdigten das Problem wieder ernsthaft. Die Existenzphilosophie hat in ihren nicht zu einseitig ontologisch orientierten Denkern die Willensfrei-

¹⁵³) E, II, 5.

¹⁵⁴) E, I, 5.

heit leidenschaftlich und zuweilen bis zum Extreme bejaht. Es gilt nun für die Pädagogik zu untersuchen, was aus der Diskussion für sie fruchtbar sein könnte.

Wie aktuell dieses Problem heute wieder ist, beweisen uns nicht nur z. B. die schroffe Ablehnung des Freudschen Determinismus durch Jaspers, sondern auch die neuesten Grundlegungen der Erziehung, z. B. Walter Guyers «Grundlegung einer Erziehungs- und Bildungslehre»¹⁵⁵). Mit leidenschaftlicher Eindringlichkeit setzt der Autor darin als Ziel der Erziehung das Freiheit voraussetzende «verantwortliche Handeln»¹⁵⁶). Nach Guyer «würde eine deterministische Ansicht der Welt, so günstig sie einer sogenannten ‚Erziehbarkeit‘ scheinen könnte, jedes wirklich pädagogische Verhältnis zerstören»¹⁵⁷). In seinem späteren Werke «Wie wir lernen» versucht Guyer sogar zu zeigen, wie selbst das Lernen ohne Voraussetzung der Freiheit nicht zu verstehen wäre¹⁵⁸).

Der Individualpsychologe Oskar Spiel legte einem seiner Vorträge folgende These zugrunde: «Nur die Annahme eines stellungnehmenden Ichs — der Freiheit — macht Erziehung überhaupt möglich»¹⁵⁹).

Anderseits wird diese sogenannte indeterministische Stellung schroff abgelehnt. «Nicht die Freiheit, sondern gerade die Kausalität (!) liegt aller Erziehung zu Grunde, das hat der Determinismus immer richtig gesehen»¹⁶⁰). «Es ist ein großes Glück für die Erziehung, . . . daß unser Wille determiniert ist»¹⁶¹). Selbst der eigentliche Freiheitslehrer, Fichte, schreibt in seinen «Reden an die Deutsche Nation»: «Dagegen würde die neue Erziehung gerade darin bestehen müssen, daß sie . . . die Freiheit des Willens gänzlich vernichtete», und er fordert den neuen Erzieher auf, den Zögling «also zu machen, daß er nicht anders wollen könne, als du willst, daß er wolle»¹⁶²).

Versuchen wir, die beiden Auffassungen in einfacher Form antinomisch zu formulieren.

1. Erziehung ist nur möglich, wenn der Mensch seinem Wesen nach frei ist. 2. Erziehung ist nur möglich, wenn er nicht frei ist.

Wie löst sich diese pädagogische Antinomie auf? Wir halten uns zu-

¹⁵⁵) Zürich 1949.

¹⁵⁶) 27.

¹⁵⁷) 57.

¹⁵⁸) 166.

¹⁵⁹) Basler Schulsynode 1954.

¹⁶⁰) H. Groos: 40, 237.

¹⁶¹) Kerschensteiner, «Autorität . . .», 77.

¹⁶²) 30 f.

nächst an Helmut Groos: «... eine wesentliche Quelle für das Bewußtsein der Willensfreiheit liegt zunächst in dem Nichtauseinanderhalten der verschiedenen Freiheitsarten»¹⁶³). Groos unterscheidet Handlungsfreiheit (darunter zählt er auch die «Vernunftfreiheit»), Freiheit der Wesensgemäßheit und Freiheit des Wollens. Diese letzte ist bei ihm identisch mit dem, was wir unter dem «*liberum arbitrium indifferentiae*» erörtert haben, ein eigentlich freies Belieben. Dieser Freiheitsbegriff dürfte weitgehend der Antithese zugehören, wogegen der Thesis die wohl von außen angeregte, aber *vernünftige Selbstbestimmung* zugrunde liegen dürfte, die Groos aber unter den Begriff der Determination subsumiert. Vernunft dürfte hier aber nicht als «Verstand» begriffen werden, sondern in jenem tiefen Sinne Kants als «Vermögen der Ideen», als «praktische Vernunft».

Für den Deterministen ist *alle*, auch die vernunftgemäße Motivierung, Determination. Seit Kant aber verstehen wir unter Freiheit die positiv *vernünftige* Determination durch das Sittengesetz im Gegensatz zur kausalen Determination durch die Natur. Wo nun, wie bei Groos in der Antithese, Freiheit als totale Unbestimmbarkeit, auch nicht durch eigene vernünftige Motive, gedacht wird, da ist leicht einzusehen, daß Pädagogik hier nichts mehr, auch nicht negativ, zu bestimmen, ja nicht einmal anzuregen hat. Auch die Vertreter der These müssen schon allein aus ihrer Bemühung um Erziehung heraus zugeben, daß Erziehung, auch unter Annahme der Freiheit, etwas zu bestimmen habe, und daß Freiheit nicht der Gegensatz von bloßer *Bestimmbarkeit* sein kann, sondern daß sie eine *besondere Art* der *Bestimmbarkeit* voraussetzt. Nikolai Hartmann hat dies in seiner Ethik deutlich hervorgehoben¹⁶⁴).

Unser nächster Gedanke könnte nun Rousseaus extreme Theorie sein, daß Erziehung nichts positiv, sondern nur negativ zu bestimmen habe. Bei ihm ist aber nicht die Freiheit der Grund gerade dieses Postulates, sondern die ursprüngliche Güte des Menschen und seiner natürlichen Entwicklung.

Welcher Art ist nun aber die Freiheit, die der These zugrunde liegt? Zunächst eine offene, vom Erzieher bestimmbare Möglichkeit, sich zum Guten oder Bösen zu entscheiden und zwar in dem spezifischen Sinne, daß Erziehung sinnlos wäre, wenn der Zögling schon entweder zum Guten oder Bösen bestimmt wäre.

Freiheit bedeutet demnach in der These *doppelt bestimmbare Mög-*

¹⁶³) 191.

¹⁶⁴) 586.

lichkeit zu künftigem Handeln, in der Antithese aber unbestimmbares, zufälliges, beliebiges Entscheiden. Der erste Begriff dürfte einer problematischen Möglichkeit freier Entscheidung ¹⁶⁵⁾ entsprechen, die zweite einer aktuellen im Sinne eines *liberum arbitrium indifferenciae*.

Auch in der These ist also nicht eigentliche Freiheit, die sich immer nur im Handeln selbst verwirklicht, gemeint, sondern lediglich Unbestimmtheit und vorläufige Unentschiedenheit. Damit aber trifft sie nicht jenen Begriff der Freiheit, weder im kantischen noch im existentiellen Sinne, sondern weit treffender die Eigenart des *Zöglingseins*, die wesensgemäß bestimmbar, zum mindesten beeinflussbar ist. Eigentliche Freiheit aber wäre nur jenseits alles *Zöglingseins*, es sei denn in einer nur aus der pädagogischen Situation verstehbaren Personalunion des Erziehers mit dem *Zögling* ¹⁶⁶⁾.

Damit haben wir schon auf eine andere Frage hingewiesen: Ist Freiheit Voraussetzung oder Ziel der Erziehung? Und wenn Freiheit das Wesen des Menschen wäre, bekommt er dann sein eigentliches Wesen erst durch Erziehung? Wäre erst der Erzogene frei und noch nicht das Kind? Die Vergleiche, die wir diesem Schlußabschnitte vorausgeschickt haben, lassen uns eindeutig die beiden letzten Fragen bejahen.

Trotz allem bleiben Fragen offen: Setzt Freiheit als Ziel nicht auch jene Freiheit der Entscheidung und, im pädagogischen Aspekt, der Bestimmbarkeit voraus? Warum stehen sich bei Pestalozzi zwei sich widersprechende Freiheitsbegriffe gegenüber, der eine kräftig akzentuiert, der andere diffus im Hintergrunde schwebend?

2. Nachdem wir auf die verschiedenen Konzeptionen des Freiheitsbegriffes in der pädagogischen Antinomie hingewiesen haben, untersuchen wir nun einige wichtige Freiheitsbegriffe auf ihre pädagogische Relevanz.

Nach den früheren Bemerkungen fällt die Freiheit des Wollens als «*liberum arbitrium indifferenciae*» hier außer Betracht. Hingegen interessiert uns, auf Grund der Polemik Herbarts, Kants *transzendente Freiheit*. Wie er sie mit den Grenzbegriffen des «Dinges an sich» und der «intelligiblen Welt» zu begründen versucht, können wir hier übergehen. Wir sind, nach Kant, auf Grund des Sittengesetzes der transzendentalen Freiheit gewiß, können sie aber in ihrer positiven Eigenschaft nicht begreifen ¹⁶⁷⁾. Sie muß «als Unabhängigkeit von allem Empirischen und

¹⁶⁵⁾ Barth, «Augustin», 52 ff.

¹⁶⁶⁾ Vgl. dazu S. 106 f.

¹⁶⁷⁾ Met. 30.

also von der Natur überhaupt gedacht werden»¹⁶⁸⁾. Im geschlossenen Kreise der Naturerscheinungen ist für sie kein Platz. Jeder psychologische Freiheitsbegriff ist in diesem Sinne abzulehnen. Transzendente Freiheit ist nicht begreifbarer Tatbestand der inneren Wahrnehmung¹⁶⁹⁾.

Obwohl Freiheit als transzendente theoretisch unbegreiflich ist, hat Freiheit als *innere* Freiheit für die Praxis, also auch für die Pädagogik, entscheidende Bedeutung. Sie ist die eigentlich praktische Vernunft, die Sittlichkeit. Deshalb tritt in der Methodenlehre der «Kritik der praktischen Vernunft» anstelle der transzendentalen Freiheit der Begriff der *inneren Freiheit* auf¹⁷⁰⁾. Weil hier an die Stelle des erkenntnistheoretischen Interesses des Autors das praktische tritt, ändert auch der Terminus, und da es Kant in der «Kritik der praktischen Vernunft» um die Grundlegung geht, steht dort noch die transzendente Freiheit im Mittelpunkt, in der «Metaphysik der Sitten» hingegen die innere Freiheit. Diese besteht darin, daß der Mensch «sich durch die Vorstellung des Gesetzes zum Handeln bestimmt» oder, anders gesagt, daß er nicht nach Neigungen, sondern nach «Prinzipien» handelt¹⁷¹⁾.

Kants transzendente Freiheit ist, wie wir erörtert haben, für unser *praktisches* Problem nicht weiter von Bedeutung. Für die Pädagogik ist entscheidend wichtig nur die innere Freiheit, die Kant geradezu als Ziel der Erziehung setzt¹⁷²⁾. Pestalozzis Begriff der Willensfreiheit entspricht weitgehend, auch in den «Nachforschungen», diesem praktischen Begriffe Kants.

Auch Herbart kennt den Begriff der «innern Freiheit» in diesem praktischen Sinne als eine bestimmende *Idee*, allerdings neben den Ideen der Güte und Rechtlichkeit¹⁷³⁾. Dabei stützt er sich offensichtlich auf Kant, der in der «Grundlegung zur Metaphysik der Sitten» schreibt: «Jedes Wesen, das nicht anders als unter der *Idee* der *Freiheit* handeln kann, ist . . . frei»¹⁷⁴⁾. Hierin aber liegt die pädagogische Relevanz der innern Freiheit. Ihre Idee soll sowohl im Erzieher wie im Zögling so

¹⁶⁸⁾ Pr. V. 112.

¹⁶⁹⁾ Pr. V. 34, Anm.

¹⁷⁰⁾ Pr. V. 184.

¹⁷¹⁾ 263, 251 u. a.; 236; 265.

¹⁷²⁾ Vgl. S. 117 f. Damit verkennen wir keineswegs die schlechthin fundierende Bedeutung des die Freiheit begründenden transzendentalen Prinzips. Doch geht es uns hier ja nicht um eine philosophisch kritische Begründung der Freiheit, sondern um ihre pädagogische Relevanz.

¹⁷³⁾ Wi. I 359.

¹⁷⁴⁾ 76.

lebendig wie möglich ins Bewußtsein treten¹⁷⁵). Die speziellen Maßnahmen, die diese Idee der innern Freiheit fordert, sind bei den einzelnen Autoren klar herausgestellt worden, sodaß wir hier auf eine Wiederholung verzichten.

Über Kants Freiheitsbegriff hinausgehend (von Jaspers meines Wissens durchgehend als transzendente zitiert) sieht Jaspers erst in der *existentiellen Freiheit* die eigentliche Freiheit des Menschen. Er meint, das Gesetz der transzendentalen Freiheit treffe nicht «den Gehalt der Gesetzmäßigkeit in ihrer Spezifikation bei der Annäherung an das geschichtliche Selbst in bestimmter zeitlicher Situation». Dieser entspringe erst «in der Polarität zwischen der Totalität der führenden Idee und der geschichtlichen Einmaligkeit des Selbstseins in seiner Wahl». In grenzenloser Weltorientierung und unendlicher Reflexion auf die Bedingungen und Möglichkeiten des Handelns wird der Mensch frei, allerdings nur in dem Maße, «wie sich innere Bezogenheit der Welt, in der ich tätig bin, verwirklicht». Dieses Objektivieren und Reflektieren führt nicht zu einem Abschluß, sondern bleibt «in jenem unendlichen Ganzen, das nicht ist, sondern als Idee wird»¹⁷⁶).

Dieser Idee der Totalität gegenüber weiß sich der Mensch aber anderseits in der Enge der Situation, die ihm zunächst als Unfreiheit erscheint. Doch, grenzenlose Weltorientierung und unendliche Reflexion ließen mich niemals zum Handeln kommen, wenn nicht die zeitliche Situation drängte. So muß ich wählen, ohne ein letztes Wissen um die Welt und mich selbst, daß mir ein sicheres, ja aus absolutem Wissen notwendiges Handeln gestattete. «In dieser Wahl bin ich mir erst der Freiheit bewußt, welche ursprüngliche Freiheit ist, weil ich erst in ihr mich

¹⁷⁵) Erziehung hat die zukünftige innere Freiheit des Zöglings zu berücksichtigen, indem sie sich unter der Idee der Freiheit vollzieht. Sie soll den Zögling nur solange bestimmen, bis er sich selbst bestimmen kann und soll. Diese Selbstbestimmung ist aber nie unmotiviert, sie erfolgt autonom, d. h. aus eigener Überlegung und mit eigener Überwindungskraft. Der Zögling kann nur durch Heteronomie zur Autonomie kommen; zudem kann ihm immer noch der Verlust der Freiheit drohen. Für die Erziehung ist nun die Grenze zwischen heteronomer und autonomer Bestimmung wichtig. Die Entwicklungsstufen von der totalen Heteronomie zur möglichst vollen Autonomie wären genau zu erforschen und Pädagogik hätte sich darnach auszurichten. Wir interessieren uns zunächst für zwei Grenzen: 1. Ontogenetisch gesehen, erwacht die praktische Vernunft in einem gewissen Alter, früher oder später, bei einigen kann sie ausbleiben. 2. Anthropologisch grenzt sich der Bereich freien Handelns als letzte und höchste Möglichkeit ab gegen einen Bereich überwiegenden gewohnheitsmäßigen Tuns.

¹⁷⁶) Phi. 448 ff.

eigentlich als mich selbst weiß». Entscheidend an der Wahl ist nicht der Kampf der Motive, nicht das Ergebnis der Überlegung, nicht der Gehorsam gegen einen objektiv formulierten Imperativ, sondern „daß“ ich wähle, mich entschieße. Dieser Entschluß ist Selbstsein¹⁷⁷⁾. Mit ungeheurem Gewicht fällt hier die Verantwortung auf uns selbst.

Gegenüber der innern Freiheit treten zwei pädagogisch wichtige Momente hervor: 1. Grenzenlose Weltorientierung und unendliche Reflexion, d. h. eine unermüdliche Bemühung um die Helle des Welt- und Selbstbewußtseins, 2. die Enge der geschichtlichen Situation.

Zum ersten merken wir hier folgendes an. Jaspers Konzeption erinnert uns an Herbarts Forderung nach einem vielseitigen Interesse unter dem methodischen Gesichtspunkt steter Vertiefung und Besinnung. Herbart mißt dem sich daraus ergebenden möglichst weiten Gedankenkreis für die «Charakterstärke der Sittlichkeit» größte Bedeutung zu. Diesen Forderungen nach möglichst umfassender Geistigkeit gegenüber halten sich Kant und Pestalozzi bescheiden zurück. Kant fordert wohl eine moralische Unterweisung, in dem was recht und gut sei, meint indessen, gerade auf diesem praktischen Sektor menschlichen Wissens habe auch der einfachste und ungelehrteste Kopf ein sicheres Wissen und daher die Möglichkeit, frei zu handeln. Pestalozzi hält sich an die Formel der harmonischen Kräftebildung, wobei es ihm mehr auf das Bewahren der Verhältnisse als auf das Maß des Wissens ankommt.

Auch was sich als zweites aus der Enge der geschichtlichen Situation ergibt, nämlich: *daß* ich mich entscheiden muß, ist pädagogisch relevant. Es ist der Ansporn zum Handeln, ja zum *Wagnis* und das Wecken des Verantwortungsgefühls im Handeln. Nur müssen sich im pädagogischen Bezug solche Situationen immer aus dem Leben selbst ergeben und sollen nicht künstlich geschaffen werden. Zudem hat der Erzieher an der Entscheidung umso mehr Verantwortung selbst mitzutragen, je jünger das Kind ist¹⁷⁸⁾.

¹⁷⁷⁾ a. a. O.

¹⁷⁸⁾ Auch Kants kategorischer Imperativ enthält die je individuelle Entscheidung in der Zeitsituation als einzige wahre Möglichkeit, die Freiheit zu ergreifen, in sich; nur betont er dieses Moment nicht besonders; für ihn ist der sittlich gesetzliche Charakter der Entscheidung wichtiger als das «daß». Auch Pestalozzi dürfte durch seine Betonung der Entscheidung aus der Individuallage heraus Jaspers nicht fern stehen. Auch wo er betont, Sittlichkeit sei nicht unter zweien (XII 106, 19 ff.), will er damit auch sagen, daß jeder einzelne nur durch eigene Entscheidung, jetzt und hier, sich selbst verwirkliche. Vgl. auch «Arbeit an seinem verschütteten Selbst»: XII 112, 20; sich durch sich selbst vollenden: XIV 204, 1 ff. und 209, 3 f.; XII 130, 3 f.

Das Betonen des einmalig Geschichtlichen der Freiheit ist aber ohne Zweifel ein Verdienst der Existenzphilosophie, vor allem Kierkegaards. Doch sehen wir darin auch die Gefahr des bloßen Akzentuierens *dieses* Momentes unter Absehen von aller bestimmenden Sittlichkeit. Bei Sartre wird dies ganz deutlich, wo Existenz zum bloßen Abenteurertum zu werden droht. Jaspers versucht zwar, diese Gefahr eines bloßen «*daß*» in seinem Werke zu bannen, indem er das Sittengesetz unter seine existentielle Freiheit subsumiert und indem er Freiheit bezieht auf die «Polarität zwischen der Totalität der führenden Idee und der geschichtlichen Einmaligkeit des Selbstseins in der Wahl»¹⁷⁹).

Neben der geschichtlichen Einmaligkeit ist bei Jaspers ebenso bedeutungsvoll der Bezug der Existenz zur *Transzendenz* im Medium der Freiheit. «Freiheit» ist der «Hebel an dem Transzendenz die Existenz ergreift»¹⁸⁰). «Durch Transzendenz bin ich als mögliche Existenz, d. i. Freiheit im Zeitdasein»¹⁸¹). «Unser Entschluß ist, was sich dem Willen noch als Geschenk gibt»¹⁸²). Alle drei Zitate zeigen deutlich, daß von Freiheit zu reden nur sinnvoll ist im Hinblick auf Transzendenz. Das Bewußtsein, daß ich als Freiheit in der Transzendenz *aufgehoben* bin, wird geweckt durch philosophische Selbstbesinnung. Diese aber dürfte bei Jaspers gipfeln in der Problematik Existenz und Transzendenz. Bleibt für den Erzieher auch hier eine Aufgabe? Zu dieser philosophischen Besinnung kann er nur noch anregen und an den reifenden Zögling appellieren und das nur, insofern dieser selbst philosophische Besinnung in dieser Richtung mitvollzieht.

Diese *metaphysische Freiheitsproblematik* fehlt in diesem ausgesprochenen Sinne eigentlich nur bei Herbart¹⁸³). Kant hingegen weist nachdrücklich darauf hin, wie die Idee der Freiheit uns hinführt zu den Ideen von Gott und Unsterblichkeit. Pestalozzi betont den Bezug der Freiheit zur Transzendenz unermüdlich aus einer tief christlich religiösen Haltung heraus. Auch bei ihm kommt es im Glauben und in der Liebe zu «einem Einswerden von Freiheits- und Notwendigkeitsbewußtsein in der

¹⁷⁹) Phil. 448 f.

¹⁸⁰) Phil. 446.

¹⁸¹) Phil. 466.

¹⁸²) Phil. 450.

¹⁸³) Metaphysik ist bei Herbart als weltliche Wissenschaft von der Religion streng geschieden (Rein, Enc. IV, 226). In seiner Frühschrift «Über die aesthetische Darstellung der Welt ...» ist diese strenge Scheidung nicht durchgeführt (Fr. I, 106: Gott als Zentrum der praktischen Ideen).

Transzendenz»¹⁸⁴⁾. Vom Verhältnis Mutter-Kind zu dem Analogon Gott-Mensch aufsteigend, drückt Pestalozzi die Beziehung der Freiheit zur Transzendenz bildlich aus in der Formel «Freiheit der Kinder Gottes»¹⁸⁵⁾. Der Mensch handelt in dieser Freiheit notwendig aus Gottes Willen, weiß sich darin aber, «menschlicherweise» zu reden, ursprünglich frei.

Diese gläubige Grundhaltung des Erziehers (Vater oder Mutter) überträgt sich im erzieherischen Kontakt unmittelbar auf den Zögling. Mutter und Vater stiften so den ersten Bezug zu Gott, der für die existentielle Freiheit im Jasperschen Sinne eigentlicher Ursprung ist. Vor aller bewußten Selbstentscheidung wird demnach der Zögling durch den gläubigen Erzieher selbst schon entscheidend geprägt in seiner späteren Möglichkeit des Selbstseins.

Dies scheint uns zunächst schwer verständlich, doch versuchen wir, diese Prägung zur Freiheit oder diese Grundlegung zum Selbstsein konstruktiv anhand der sittlichen Freiheit zu verdeutlichen.

Die sittliche Freiheit scheint normalerweise im Laufe der Entwicklung vom Nullpunkte an zu wachsen bis zu dem Punkte, wo der Zögling die Stufe des Erziehers erreicht hat und das pädagogische Verhältnis in reine Kommunikation umschlagen kann. Während der Entwicklungszeit vertritt der Erzieher durch seine Führung die sittliche Freiheit für den Zögling, d. h. er läßt ihn unter seiner Obhut so und nur so handeln, als ob der Zögling frei wäre, die Verantwortung aber nimmt vorläufig der Erzieher ganz auf sich selbst und überträgt sie erst allmählich in steigendem Maße auf den Zögling. Dieser Prozeß dauert so lange, bis der Zögling, voll verantwortlich geworden, aus der Erziehung entlassen werden kann. Darin allein ist Erziehung sinnvoll: die Kinder sollen selbstverantwortlich handeln lernen.

Nun wissen wir, wie das Kind zuerst unmittelbar nachahmt und erst später begreift. Während der Zeit der reinen Pflege (1.—2. Jahr) ist diese Stellvertretung der sittlichen Freiheit insofern bedeutungslos, als der Zögling noch nicht selber handelt, anderseits aber wiederum entscheidend wichtig, weil das Kind jetzt noch für die dem Handeln zugrunde liegenden Gefühle und Stimmungen am prägungsfähigsten ist. Die auf Glauben und Liebe gründende Geborgenheit der Mutter und die die Pflege des Kindes in dieser Stimmung der Geborgenheit erweckt auch im Kinde unmittelbar ähnliche Stimmungen und Gefühle, die,

¹⁸⁴⁾ Jaspers, Phil. 466.

¹⁸⁵⁾ Auch Kant: Rel. 201.

noch keimhaft, schon den Bezug zur Transzendenz stiften. Von da her gesehen, scheint es so, als sei die Möglichkeit zum Selbstsein auch zeitlich erstes und letztes Anliegen aller Erziehung und als Last auf der Erziehung die ungeheure Verantwortung, dieses Feuer der Freiheit sorgsam zu hüten und weiterzugeben.

Was hier nur sehr ungenügend angedeutet worden ist, bedürfte einer gründlichen Untersuchung und ausreichenden Begründung. Hier ist die Skizze insofern sinnvoll und ausreichend, weil sie nur zeigen will, welche fundamentale Bedeutung dem Bezug zur Transzendenz in der Erziehung zur Freiheit zukommt. Was später, im Vorpubertätsalter, bewußt noch einmal zu vollziehen ist und was erst zur eigentlichen Freiheit führen kann, erhält in der Zeit der Pflege die gefühlsmäßige anschauliche Grundlage. Wir verweisen, um das Gesagte zu unterstreichen und um vor allem Pestalozzis Betonung der Gefühlsbildung in dieser Hinsicht zu rechtfertigen, auf Felix Krueger: «Allem psychischen Geschehen gibt das Emotionale die *Hauptrichtung*»¹⁸⁶).

3. Damit hätten wir die pädagogische Bedeutung der einzelnen Freiheitsbegriffe im kurzen Überblick untersucht. Die Problemlage kann aber noch dadurch verdeutlicht werden, daß wir nach dem Orte fragen, den unsere Autoren der Freiheit in ihrem «System» zuweisen.

Nun liegt aber bei Jaspers kein solches vor; auch bei Pestalozzi sprechen wir nur mit Vorbehalt von System, doch können wir auch bei ihm gewisse Strukturen nachweisen und uns darauf beziehen. Ohne eine gewisse Systematik wäre wissenschaftliche Darstellung überhaupt unmöglich, und wir hätten uns ans Dichterische und Prophetische zu halten.

Freiheit ist vorerst einmal — und darin stimmen unsere Autoren durchgehend überein — «Sache» des reifen, erwachsenen Menschen. Erst ihm ist echte Selbstverwirklichung möglich; so ruft Pestalozzi den Erwachsenen zur Selbstveredlung und Selbstvervollkommenung auf. Durch Erziehung zur Freiheit ist Freiheit nicht erreicht: diese verwirklicht der Erzogene im Handeln je selbst; deshalb ist auf Erziehung nie zuverlässig zu zählen¹⁸⁷). Erziehung kann Vorbereitung dazu sein. In diesem Sinne ist Erziehung zur Freiheit wesentliches Ziel der Erziehung¹⁸⁸). So ist für Kant Freiheit als Sittlichkeit das eine wahre Ziel.

¹⁸⁶) 120; vgl. dazu Pest. IX 441, 21 ff.

¹⁸⁷) Pest. S. X. 535.

¹⁸⁸) Seit Schleiermacher gibt es ja nicht mehr das Erziehungsziel, sondern nur noch je geschichtlich bedingte Ziele. Unser Beispiel weist aber darauf hin, daß gewisse Teilziele dieser geschichtlichen Bedingtheit nicht unterworfen zu sein scheinen.

Bei Jaspers steht die existentielle Freiheit so im Mittelpunkt seines Denkens, daß wir vermuten, alle Pädagogik hätte sich letzten Endes, positiv oder negativ, darauf auszurichten. Und da existentielle Freiheit nie lernbarer Inhalt sein kann, wäre Bemühung um ihre Verwirklichung nicht Aufgabe der Bildung, sondern eine spezifisch erzieherische Angelegenheit. Sie wäre unendliche Aufgabe, nie lösbar, aber immer anzustreben. Insofern könnte sie als unbedingtes Ziel aller Erziehung gesetzt werden, neben dem alle immanenten determinierenden Auffassungen mit absolutem Anspruch in ihre Schranken zurückverwiesen werden müßten, z. B. eine pädagogisch interessierte, einseitig psychoanalytische Weltanschauung, wie auch jeder pädagogische Positivismus.

Für Pestalozzi ist es sehr bezeichnend, daß er sein Erziehungsziel verschieden formuliert und so nicht unbedingt beim Begriffe behaftet werden kann. Aber es lassen sich bei ihm doch gewisse Gedankenstrukturen festhalten und miteinander so in Beziehung bringen, daß zum mindesten eine Hauptrichtung erkannt und beschrieben werden kann. Vom allgemeinen Ziele «Bildung zur Menschlichkeit»¹⁸⁹⁾ müßten wir weiter fragen nach dem Begriff der Menschlichkeit und des Menschen. Auch da gibt er keine eindeutige Antwort, sondern geht von möglichen Gesichtspunkten aus und ist sich dabei seiner perspektivischen Schau voll bewußt. Die Frage nach dem Menschen ist auch für ihn von unendlicher Tiefe, ja eigentlich das unerforschliche Ganze selbst. Einer dieser perspektivischen Gesichtspunkte ist in den Nachforschungen die Sittlichkeit, die nur auf Grund der Freiheit des menschlichen Willens möglich ist; im «Schwanengesang» ist es die «Gemeinkraft», die ihrerseits wiederum verschiedene Bestimmungen erfährt; in der «Abendstunde» die «reine Kraft unserer Natur», die wir nicht kennen¹⁹⁰⁾, und endlich in «Geist und Herz der Methode» «das Gefühl der inern Würde . . . und des reinen . . . göttlichen Wesens, das in uns selbst ligt»¹⁹¹⁾. In jeder dieser Bestimmungen und vielen ähnlichen andern ist Freiheit als Moment mit-enthalten — wie wir nachgewiesen haben — und dadurch auch ins Ziel der Erziehung (zur Menschlichkeit) mitaufgenommen.

Beim jungen Herbart ist die «innere Freiheit» wohl bestimmende Idee in der Bildung zur «Charakterstärke der Sittlichkeit», aber nur neben den Ideen der Güte und der Rechtlichkeit, wenn er sie auch als die allgemeinere bezeichnet¹⁹²⁾. Im «Umriß der pädagogischen Vor-

¹⁸⁹⁾ S. XI. 148.

¹⁹⁰⁾ I 269, 3 ff.

¹⁹¹⁾ XVIII 37, 13 ff.

¹⁹²⁾ Fr. I 359.

lesungen» wird sie im Begriffe der Tugend zum Zweck der Pädagogik überhaupt ¹⁹³).

Weil Freiheit oder die Idee der Freiheit bei allen vier Autoren im Ziele der Erziehung als wesentliches Moment enthalten ist, fehlt sie begreiflicherweise in diesem erfüllten Sinne als Voraussetzung der Erziehung, d. h. der noch nicht erzogene Mensch ist noch nicht frei. Ihm kommt Willensfreiheit im philosophischen Sinne (Jaspers) nicht zu. Er muß zur Freiheit gebildet werden. Auch der Erzogene muß Freiheit selbst noch «ergreifen» und dadurch seine Existenz erhellen. Hingegen soll sich *Erziehung immer* in Ausrichtung auf mögliche Freiheit oder, anders gesagt, *unter der Idee der Freiheit vollziehen*.

Vielleicht hat niemand so deutlich wie Pestalozzi gesehen, daß Erziehung den Menschen zur Freiheit hinführen sollte und zwar in umfassendem Sinne vorerst zur bürgerlichen (Recht), die aber erst ihren tiefen Gehalt und ihren Sinn von der sittlichen Freiheit bekommt und auch ohne eine gewisse ökonomische Freiheit nicht zu verwirklichen ist. Alle diese möglichen Freiheiten haben ihren Stachel und Antrieb zur Verwirklichung von einer hintergründigen, nur denkbaren paradiesisch-natürlichen Freiheit her, und sie streben nach einer vollkommenen, auch nur denkbaren sittlichen Freiheit in vollendeter, selbst ergriffener Unschuld. Die Denkbarkheiten wie die Verwirklichungen der Freiheiten haben ihren Realgrund im Gewissen, d. h. in dem bewußten Wissen, sich um das Gute menschlicherweise bemühen zu können.

4. Ist somit der Freiheit der Ort im Systeme zugewiesen, so müßte nun eine vergleichende Darstellung der Methoden folgen. Wir verzichten hier darauf unter Hinweis auf die Darstellung der Freiheitsbegriffe und die ausführliche Erörterung bei den einzelnen Autoren. Nur zwei Fragen sind noch ausführlicher zu beantworten.

a) Welche Bedeutung kommt innerhalb unseres Problems der Frage nach «Freiheit und Autorität» zu? Hier hat Freiheit keine direkt ethische, existentielle oder metaphysische Bedeutung, sondern eine rein methodische; nennen wir sie die «pädagogische Freiheit». Zu vergleichen wäre sie am ehesten noch mit der bürgerlichen Freiheit, wo es sich um das Verhältnis des Gesetzgebers zum Bürger handelt. Pädagogische Freiheit bedeutet Wachsenlassen, Spielraum für die individuelle Entwicklung und ist als solche nur anzusprechen, sofern sie bewußte, wenn auch «negative» Maßnahme des Erziehers ist. Sie tritt auf in der erzieherischen Situation selbst, das heißt, sie ist ein Verhältnis des Zöglings zum

¹⁹³) Fr. II 16.

Erzieher, während die sittliche oder die eigentliche, durch Erziehung erstrebte Freiheit ein Verhältnis des Zöglings zu sich selbst ist und, wie Pestalozzi richtig betont, nie unter zweien sein kann.

Um die Jahrhundertwende meinte man oft (Ellen Key z. B.), sittliche Freiheit werde durch die Methode pädagogischer Freiheit allein erreicht, und man berief sich auf einen mißverstandenen Rousseau, für den es aber in dieser Bedeutung keine beliebige Freiheit gibt, sondern nur eine «liberté bien réglée»¹⁹⁴). Man glaubte, das Individuum müsse seinen Neigungen und Interessen allein folgen, um frei zu werden. Das genaue Gegenteil zu Kant! Noch Kerschensteiner steht mit seinem Freiheitsbegriff gefährlich nahe am Begriff der Interessen der Individualität¹⁹⁵).

Nun hat aber sittliche Freiheit mit dem bloß Individuellen vorerst nichts zu tun; denn obschon sie ein Verhältnis des Menschen zu sich selbst ist, richtet sie sich auf die Gemeinschaft aus. Niemand hat dies deutlicher ausgesprochen als Kant im kategorischen Imperativ, der an sich wohl bloß formal ist, der aber durch die Menschlichkeit jedes einzelnen Handelnden seine inhaltliche Bestimmung erfährt, wodurch allein Freiheit als solche bewahrt bleibt. Diese Ausrichtung auf die Gemeinschaft ist auch bei Pestalozzi erstes Anliegen. Der Mensch, durch Unkunde und Unbehülflichkeit in seiner Natur verdorben, bekennt sich zum Recht (der Gemeinschaft) und wird sich dadurch seiner möglichen Sittlichkeit bewußt. Er kann sie ergreifen und sich befreien oder in der Verhärtung verderben. So wie der Mensch erst durch den Rechtszustand zur Sittlichkeit kommt, so gelangt der Zögling nicht durch bloße pädagogische Freiheiten, sondern vor allem durch begründeten *Gehorsam* und unerkünstelte Anstrengungen zur Freiheit. So sagt Pestalozzi schon 1774: «Fryheit ist ein Gut und Gehorsam ist es ebenfahls. Wir müssen verbinden, was Rousseau getrent»¹⁹⁶). In den Spätwerken erwähnt er die pädagogische Freiheit unter dem Stichwort «Spielraum» erneut¹⁹⁷).

Im Gehorsams- wie im Freiheitsverhältnis geht es um die Mehrung des Zöglings. Ist diese Mehrung anfangs im autoritativen Verhältnis vom Erzieher bestimmt, so doch auch in stets wachsendem Maße vom Kinde her als einem selbständigen Ursprung. Daraus ergibt sich der Sinn pädagogischer Freiheit.

¹⁹⁴) E, 80, 179.

¹⁹⁵) Au, 100.

¹⁹⁶) I, 127, 7 ff.

¹⁹⁷) S. X, 627; XI, 157.

Auch Jaspers betont die Strenge des Lernens und den Gehorsam mit größtem Ernst. Herbart legt den Akzent einerseits auf die Zucht, die er als sanftes Anhalten versteht, und andererseits auf selbständiges Handeln, in dem die pädagogische Freiheit zur Geltung kommt.

Pädagogische Freiheiten geben ist unentbehrlich für das sittliche Handeln und für die spätere mögliche sittliche Freiheit, doch Beschränkung durch Autorität soll die sittlich gesetzliche Richtung dieses Handelns vorerst ganz bestimmen, da das Kind noch nicht fähig fürs Sittengesetz ist. Dieses ergibt sich unter den geordneten Bedingungen pädagogischer Autorität und Freiheit aus der Familien- und Schulgemeinschaft allmählich wie von selbst.

b) Wir betrachten in unserm Zusammenhang die pädagogische Freiheit nur inbezug auf die sittliche Erziehung. Hinter dem Autoritätsanspruch des Erziehers lauert die von Ellen Key sicher richtig erkannte Gefahr, das Kind nicht in Ruhe zu lassen¹⁹⁸⁾. Wo der Erzieher selber nicht frei sein kann und falschen Gehorsam erzwingt, oder wo er meint, er *sei frei* und wisse endgültig Bescheid, dort wäre es wohl besser, wenn nicht erzogen würde und man das Kind in Frieden ließe. Diese Gefahr versucht Herbart durch die ästhetische Darstellung der Welt zu bannen, Pestalozzi weist auf die Unabgeschlossenheit der Methode hin und ermahnt uns, sein «Stückwerk» nicht als Ganzes zu nehmen. Seit Rousseau gibt es die «*negative Erziehung*», die so oft mißverstanden worden ist. Was versteht Rousseau darunter?

Nicht nur im «Emile», sondern mit besonderem Nachdruck fordert er in den «*Considérations sur le gouvernement de Pologne*» (1772) die negative Erziehung.

«Empêchez les vices de naître, vous aurez assez fait pour la vertu.» Und das Mittel dazu: «c'est de tenir toujours les enfants en haleine, non par d'ennuyeuses études . . . mais par des exercices qui leur plaisent, en satisfaisant au besoin qu'en croissant a le corps de s'agiter»¹⁹⁹⁾. Im «Emile» äußert er sich wie folgt: «La *première* (v.m.g.) *éducation* doit donc être purement négative. Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur . . . Exercez son corps, ses organes, ses sens, ses forces, mais tenez son âme oisive aussi longtemps qu'il se pourra»²⁰⁰⁾. Deutlich beweisen diese Stellen, daß diese negative Erziehung bei weitem nicht das Ganze der

¹⁹⁸⁾ 23.

¹⁹⁹⁾ III, 403.

²⁰⁰⁾ Ri, 83.

Erziehung betrifft, sondern lediglich den räsonierenden moralischen Teil. Dieser sollte nach Rousseau erst mit dem Erwachen der praktischen Vernunft einsetzen und vorher «negativ» bleiben. In seinem Brief an den Erzbischof von Paris lehnt er jene (sogenannte) «*éducation positive*» ab, «*qui tend à former l'esprit avant l'âge et à donner à l'enfant la connaissance des devoirs de l'homme*»²⁰¹). Wir würden heute eine solche Erziehung wohl kaum als positive bezeichnen. Pestalozzi hat dafür den treffenden Ausdruck «voreilig»²⁰²) verwendet. «Negative Erziehung» wäre darum nach Rousseau eine nicht voreilige, sondern entwicklungsgemäße Erziehung, unter vorläufiger Ausklammerung räsonierender Morallehre, die aber auch einmal einsetzen muß. Rousseau setzt diesen Zeitpunkt etwa ins 12. Altersjahr, und wir glauben mit Recht; denn nun erwacht im Zögling der Sinn für das Gesetzhafte, und zugleich beginnt das Kind nun, sich selbst und die Um- und Mitwelt kritisch zu betrachten²⁰³). Keimhaft erwacht die innere (sittliche) Freiheit. Dieses Erwachen bedeutet bei Rousseau zugleich das Ende der negativen Erziehung, d. h. nun kann behutsam die vernünftige Zwiesprache mit dem Zögling einsetzen — ein Ansatz zur Kommunikation im Sinne Jaspers —, die in der Haupt- und Nachpubertät ihren Höhepunkt erreicht²⁰⁴).

Wo in der Erziehung zu früh, in einem psychologisch falschen Zeitpunkt, die positive Erziehung (lies: moralische Unterweisung) einsetzt, da versteht der Zögling den Sinn nicht, langweilt sich und verfällt dadurch dem Laster und dem Vorurteil und bringt damit für den eigentlichen Zeitpunkt des sittlichen Erwachens, für seine «keimende» Freiheit, die denkbar ungünstigsten Voraussetzungen mit. Schlechte Gewohnheiten fesseln ihn, verfälschen sein gesundes moralisches Urteil und verderben seine Natur²⁰⁵), noch ehe beide erwacht sind.

Wer unter negativer Erziehung bei Rousseau bloßes Wachsenlassen versteht, hat ihn gründlich mißverstanden. Das Kind steht im Gegenteil indirekt unter strenger Führung durch die Sache, was *jedes vorzeitige moralische Räsonieren* — wie beispielsweise bei Locke²⁰⁶) — bis zum gegebenen Zeitpunkte ausschließt. Darin allein soll nach Rousseau Erziehung negativ sein. Wir können deshalb Rousseau eine tiefe Einsicht

²⁰¹) VII, 267.

²⁰²) z. B. I, 267, 4.

²⁰³) Vgl. Remplein, 208 f. Auch Baden-Powell hat dies deutlich erkannt und die unterste Grenze für die Pfadfinder ins elfte Altersjahr verlegt.

²⁰⁴) Vgl. 4. und 5. Buch im «*Emile*».

²⁰⁵) *Emile*, 8.

²⁰⁶) 154 f.

in die Bildung zur innern Freiheit durch das Mittel der «negativen Erziehung» nicht absprechen.

Pestalozzi ist in dieser Hinsicht oft noch weiter gegangen, indem er das *Wort* überhaupt aus der sittlichen Erziehung verbannen wollte oder zum mindesten, wie im Stanserbrief, an den Schluß setzte. Ähnliches ließe sich von Kant, Herbart und Schleiermacher sagen.

Jaspers spricht aus geschichtlichem Aspekt vom «Planen des Nicht-planens». In Rousseaus «*éducation négative*» liegt formal dasselbe vor wie in diesem heute so sinnvollen Jasperschen Ausdruck des «Nicht-planens». Beide weisen damit auf unbedingte Schranken pädagogischen Tuns hin, indem sie sich vor führenden Mächten bescheiden. Bei Rousseau ist diese führende Macht die weitgehend *stoisch begriffene Natur*, bei Jaspers der «*geschichtlich gelebte Grund*», «*von dem her die Führung kommt*»²⁰⁷). Für einen fruchtbringenden genauen Vergleich beider Auffassungen wäre zu fragen, inwieweit im umfassend konzipierten Naturbegriff Rousseaus der «*geschichtlich gelebte Grund*» mitgedacht ist. Für Rousseau hat uns in dieser Richtung Kurt Effenberg zu zeigen versucht, daß sein Naturbegriff eher als Kulturbegriff zu verstehen sei²⁰⁸).

Weder Jaspers noch Rousseau verneinen die positive Seite des Planens und Erziehens, sie warnen nur vor möglichen Verirrungen; Rousseau im Interesse der «*vertu*»²⁰⁹), Jaspers in dem der Freiheit «zu eigener Verantwortung» oder der «ursprünglichen Wirklichkeit», ohne dabei den Bezug zur Humanitas («*Menschenfreundlichkeit*») und zum «*sittlichen Grund*» preiszugeben.

Mit diesen Grenzbegriffen wollen wir, unsern methodischen Teil schließend, fragen, was aus dieser Problematik für unser pädagogisches Bemühen Gültiges bleiben kann.

Die *Frage nach der Freiheit* hat in der Pädagogik ihren bestimmten Ort.

1. *Erziehung* (Zögling und Erzieher) steht nach wie vor *unter der Idee der Freiheit* (als mögliche Sittlichkeit), wie sie von den klassischen Pädagogen überliefert ist. Dazu kommen am Rande die neuen von der Existenzphilosophie stammenden Akzente des Wagnisses und damit der erhöhten Verantwortlichkeit, die sich gründet auf eine, stets auf Sittlichkeit und persönliche Integrität bezogene, umfassende Weltorientierung und Selbstreflexion.

²⁰⁷) BSB, 73.

²⁰⁸) Auszug, 4.

²⁰⁹) VII, 267.

2. Erziehung *soll* grundsätzlich den *Bezug zur Transzendenz* — soweit dies menschlicherseits möglich und als erzieherische Aufgabe gefordert ist — *stiften helfen*: im Ursprung durch auf Glauben und Liebe beruhender Pflege und Entwicklung reiner Gefühle und durch einfachen Hinweis auf Transzendenz (Gott, das Gute), im Abschluß durch denkendes Erhellen des Bezuges der Existenz zur Transzendenz.

3. Erziehung *bereitet* beim Zögling im besondern die *Möglichkeit der Freiheit vor* durch Strenge des Lernens und Übens, durch Üben im Selbstüberwinden, im Sich-bemühen und Sich-anstrengen wie im Anhalten des Verlangens (durch Gewöhnung), durch Schonung des Rechtsgefühls (Verfeinerung des Gewissens), durch Nachdenken über Sitten und Rechte für die Bildung der Maximen und endlich durch den Appell an den Zögling, seine Freiheit zu ergreifen.

5. Zusammenfassung der Pestalozzischen Konzeption.

Diesen letzten Abschnitt fügen wir nicht bedenkenlos bei. Wer ihn anstelle der ganzen Abhandlung als kurzgefaßtes lernbares Ergebnis nähme, hätte uns mißverstanden. Er ist nur sinnvoll als erinnernder Rückblick auf die Problematik und setzt die Vertiefung in die Einzelfragen voraus.

Pestalozzi begreift den *Menschen* als organische *Ganzheit*, deren höchste Möglichkeit (oder innerste Natur) der freie Wille ist. Dieser ist zweideutig konzipiert.

Als festen Ausgangspunkt setzt er sein eigenes Freiheitsbewußtsein. Der Mensch *weiß*, daß er sich für das Gute anstrengen kann oder sich nicht angestrengt hat.

Ontogenetisch ist dieses Freiheitsbewußtsein gegeben mit dem Erwachen des Bewußtseins dessen, was recht und unrecht (gut und böse) ist.

Diesem Freiheitsbewußtsein hypostasiert Pestalozzi gleichsam eine Freiheit, die wir als indifferente oder als Entscheidungsfreiheit (für Gut oder Böse) bezeichnet haben. Dieser Begriff hält sich stets hintergründig verborgen, ist fast immer, wenn auch diffus, da; er verdient aber den Namen der Freiheit im eigentlichen Sinne nicht; denn meistens ist Freiheit gedacht als sittliche Freiheit, als Freiheit zum Guten.

Wo ich das Gut verwirkliche, mich darum bemühe, da bin ich frei. Diese Freiheit ist nie absolut erreichbar. Sie ist auch nicht als Zustand, sondern aktualisiert sich im allernächsten Pflichtenkreis, im sich anstrengenden und überwindenden Streben nach dem Besten, das der Mensch zu erkennen vermag. Diese Aktualisierung nennt Pestalozzi im Hinblick auf ihr Ergebnis auch Vervollkommenung oder Veredlung.

Freiheit zum Guten ist Bedingung aller Sittlichkeit und wie bei Kant ein positiver Begriff. Sie verleiht dem Menschen die Würde, die eigentliche Menschlichkeit.

In den Spätwerken scheint Freiheit des Willens im Terminus «Gemeinkraft» wiederzukehren und wäre dort als solche Ziel der Kräftebildung. Diese ist an sich rein formal gedacht und hält dadurch den Raum für mögliche Existenz offen.

Wahrhaft vollzieht sich diese Kräftebildung nur im glaubenden Bezug zur Transzendenz (Gott), die Ursprung aller wahren Kräfte ist. Von da her ist Willensfreiheit auch gedacht als göttliche *Kraft*.

Das Problem Freiheit und Gnade bleibt offen und scheint nur insofern geklärt, als Pestalozzi versucht, durch zwei Betrachtungsweisen die Widersprüche zu lösen.

Pestalozzi ist im extremen Sinne weder Determinist noch Indeterminist. Sofern er durchgehende Motivierung aller Handlungen (Entscheidungen) annimmt, könnte er von gewissen Seiten her als Determinist bezeichnet werden. Er ist aber Indeterminist, weil er sowohl ein Freiheitsbewußtsein als auch mögliche Freiheit auf Grund sittlicher Phänomene annimmt.

Echte Erziehung zur Menschlichkeit kann sich auf Grund der Kraft des freien Willens (beim Erzieher) nur im Medium des Glaubens an Gott und in der Liebe vollziehen, die sich ausrichtet auf Wahrheit und Recht. Diese Ausrichtung ist in der realen Situation des Menschen nur möglich durch Anstrengung und Selbstüberwindung und aus einem tiefen pädagogischen Glauben heraus, der den freien Willen des Zöglings anerkennt.

Die beiden Freiheiten, Entscheidungsfreiheit und sittliche Freiheit, verhalten sich bei Pestalozzi wie Voraussetzung und Ziel sittlichen Handelns, und wenn man will, auch der Erziehung. Der Mensch kann seine spezifisch menschliche Aufgabe, die Vervollkommnung, nur auf Grund (Realgrund) der ersten zu lösen versuchen. Elementarbildung soll jeden Menschen darauf vorbereiten und ihn für die Lösung befähigen. Sie gliedert sich in physische, intellektuelle und sittliche Bildung. Die letzte ist den beiden ersten übergeordnet, so zwar, daß alle drei bis zu einem gewissen Punkte in einem bestimmten harmonischen Verhältnis zueinander stehen müssen, wenn der Mensch letztlich seine Ganzheit unverehrt bewahren will.

Unter Wahrung dieses Verhältnisses bleibt die sittliche Bildung für unser Problem das Kernstück. Da Freiheit vor allem Freiheit zum Guten

ist, so ist das Gute dem Kinde innerlich möglichst anschaulich zu machen. Medium dafür ist die *reife, gebildete Liebe* der Mutter. Sich selber durch die Kraft des freien Willens bestimmend, kann die Mutter durch ihre reife Liebe das Kind erstmals für das Gute stimmen. Diese Stimmung für das Gute ist für die spätere mögliche Freiheit des Zöglings entscheidend wichtig. Sie zu erzeugen, bleibt ständige Aufgabe der Erzieher (Mutter, Vater, Lehrer, Gesetzgeber) und später eigene Aufgabe des Sich-Vervollkommnenden selbst. Aus freiem Willen erzeugt, ist diese Stimmung für das Gute selbst wieder Ausgangspunkt freier Handlungen ²¹⁰). Mit andern Worten: Es ist der gute Wille der Mutter, der die Keime sittlicher Freiheit pflügt.

Dieser ersten Aufgabe des Erziehers (Mutter) folgt eine schwerere nach. Sobald sich das Kind seiner eigenen Kraft bewußt ist und sich ganz auf sich selbst und die Welt stellen möchte (Eigenmacht), ist es bewußt auf Gott hinzuweisen als den Ursprung seiner wahren Kraft. Sonst geht dem Kinde die Freiheit in der Eigenmächtigkeit verloren, bevor es sie noch recht erkannt hat. Wenn die Mutter durch ihre reife Liebe die Liebe, das Vertrauen, die Dankgefühle und den Gehorsam des Kindes vorerst einmal für sich entfaltet hat, soll sie in der Folge dieses Liebes-, Vertrauens-, Dank- und Gehorsamsverhältnis auf Gott übertragen und mit dem Fühlen der Selbstkraft vereinigen. Damit aber erschließt sie dem Kinde den einzigen echten Kraftquell für seine sittliche Freiheit ²¹¹). Die Erschließung dieser tiefsten menschlichen Möglichkeit ist nicht durch wörtlichen Unterricht zu vollziehen, sondern nur durch ein Tun aus eigenem kindlichen Gottesglauben des Erziehers ²¹²).

Neben diese grundlegende Entfaltung und Schonung der reinen Gefühle und die Bindung an Gott hat die Gewöhnung an Anstrengung und Überwindung zu treten. Darin ist der Arme naturgemäß im Vorteil, da ihn die Not dazu zwingt. Eine erste entscheidende Vorstufe der Selbstbeherrschung ist das Bitten, das Sich-in-Ordnung-halten und die Berufsbildung. Im Anregen zum Nachdenken über allernächste Sittlichkeits- und Rechtsverhältnisse kommt das zur Geltung, was Kant als Maximenbildung akzentuiert.

²¹⁰) Wir verweisen an dieser Stelle nochmals auf Felix Krueger («Das Wesen der Gefühle») und auf William Stern («Allgemeine Psychologie»), die beide die Personnähe der Gefühle betonen.

²¹¹) Pestalozzis heftig kritisierter Satz, daß Gott nur durch den Menschen der Gott der Menschen sei (III 232, 7 ff.), ist vor allem von diesem pädagogischen Bezug her zu verstehen.

²¹²) Aus einem analogen religiösen Aspekt heraus kann auch Jaspers sagen: «Denn Kind bleibt, wer eigentlich Mensch bleibt» (Phil. 783).

Als eine letzte und der Freiheit angemessenste Möglichkeit bleibt der Aufruf in der Rede an die Hausgemeinschaft, in Abschiedsworten und Andachten, sofern alle diese Formen wesensmäßig aus der gemeinschaftlich problematischen Situation heraus wachsen. Sinnvoll ist dieser Aufruf allerdings nur unter Voraussetzung der Entwicklung reiner Gefühle, des Übens im Überwinden und der sittlichen Besinnung.

Pädagogische Freiheit ist dem Zögling so reichlich zu gewähren, wie es die Zwang und Gehorsam fordernde wahre sittliche Bildung erlaubt.

Pädagogik hat aber für die Freiheit nur vorbereitende Bedeutung, vervollkommen kann sich der erzogene Mensch nur je selbst. Erst wenn sich der Zögling von den auch aus Freiheit zum Guten erfolgenden Bestimmungen des Erziehers gelöst hat, ist er eigentlich freier Handlungen fähig.

Neben der soeben vorgelegten systematischen Fragestellung interessiert uns auch, ob und worin sich bei Pestalozzi Entwicklungen oder gänzliche Umgestaltungen in bezug auf unser Problem nachweisen lassen. Von totalen Umbrüchen kann keine Rede sein. Treu hält er vom Agis bis zum Schwanengesang an den entscheidenden Prinzipien fest. Hingegen konnten wir auf gewisse Differenzen hinweisen wie auch auf Perioden intensiverer Beschäftigung mit dem Probleme.

In positiver Abhebung gegen Kant hat Pestalozzi die Bedeutung der Entwicklung der reinen Gefühle angemessener betont. Näher steht ihm schon Herbart durch seinen Fund der ästhetischen Darstellung der Welt, aber auch nur insofern dieser die allernächsten mitmenschlichen Beziehungen (Mutter-Kind) miteinbezieht. Auch verfällt Pestalozzi nicht wie Herbart einseitigen Konstruktionen und zu weit vorgetriebenen Analysen, sondern hält sich auf eine phänomenologisch anmutende Weise an die psychischen Sachverhalte und denkt methodisch bewußt ganzheitlich, sodaß besonders seine sittlichen Bildungsgedanken heute wieder gebührend gewürdigt werden (Wehnes). Ähnlich wie die Existenzphilosophie heute das Menschenbild offen hält²¹³⁾, so hat auch Pestalozzi seine Frage: Was ist der Mensch? nur bruchstückweise beantwortet. Ohne einem heute oft richtungslosen Freiheitsenthusiasmus zu verfallen, erstrebte er als Grundlage und Garanten der für das Volk lang ersehnten bürgerlichen Freiheit eine vom Guten her bestimmte sittliche Freiheit, die sich nur im steten anstrengenden Bemühen um die Selbstveredlung verwirklicht, und deren höchste Möglichkeit er erahnte in einer diesseits nicht erfüllbaren «Freiheit der Kinder Gottes».

²¹³⁾ Jaspers; auch Heidegger, durch das Fragmentbleiben von «Sein und Zeit».

Anhang

1. Motivation (S. 25)

Da in der Frage der Motivation die gnoseologische Fragestellung immer wieder übersehen wird, fühlen wir uns zu diesem kurzen Exkurs verpflichtet. Im Jahre 1950 erschien in Zürich von Franz Hofmann die Dissertation «Beiträge zum Problem der Freiheit des Willens . . . ». Darin scheint der Verfasser die fundamentale Bedeutung des Erkennens für die Freiheitsfrage zu übersehen, wohl deshalb, weil er in dieser nur ein psychologisches Problem sieht. Wohl erwähnt er, daß sich N. Ach in der «Analyse des Willens» (Berlin 1935) eines Urteils darüber enthalte, ob dem Menschen Willensfreiheit zukomme. Ach tut dies wohl deshalb, weil er sich methodisch seiner rein psychologischen Sicht bewußt ist. Das Problem der Willensfreiheit aber ist nur ein philosophisches, höchstensfalls das Problem einer philosophisch orientierten Psychologie ¹⁾. Weder das Problem der Willensfreiheit noch die philosophische Problematik überhaupt sind denkbar ohne die Frage nach dem Erkennen in jeder seiner Bedeutungen, hier aber vor allem im individuellen und existentiellen Aspekte. Wenn Psychologie die gnoseologische «Ebene» auch nicht erreichen kann, so sollte in einer Abhandlung über Willensfreiheit doch nachdrücklich darauf hingewiesen werden, daß Grenzprobleme von allergrößter Bedeutung nicht erörtert werden können. Sonst kommt man zu dem nur psychologisch begründeten Schluß jener Dissertation: «Für das erlebende Ich, das sich ebensowenig aller Zusammenhänge bewußt werden kann, ergibt sich begreiflicherweise ein relatives *Gefühl der Freiheit*, variierend vom einen Pol des reinen Bewußtseins der *Unfreiheit in leiblichen Angelegenheiten* bis zum andern Pol des *reinen Bewußtseins, der Spontaneität des Ich*. Im Sinne der Wissenschaft ist deshalb angezeigt, von Determiniertheit zu sprechen, während im praktischen Leben die Idee der relativen Freiheit zuständig ist» (82).

Hofmann sieht im *Motiv* nur eine *Ursache* einer zu bewirkenden Handlung (79 ff.). Er weiß zwar, daß *Motiv* nicht *Ursache* im strengen Sinne des Wortes ist, sondern daß ihm nur Regelcharakter zukommt. Wir meinen jedoch, man müsse grundsätzlich die Kausalität von der Motivation (in der heute gebräuchlichen Bedeutung) unterscheiden. Auch Alexander Pfänder trennt streng zwischen «Verursachung» und

¹⁾ Heinrich Barth: «Das Problem der Willensfreiheit», 6.

«Motivation», die für ihn wesentlich «Begründung» bedeutet (193). Jede Kausalfassung des Motivs ist abzulehnen ²⁾).

Es scheint uns bezeichnend, daß Hofmann in der Motivation das Wesentliche übersieht. Wo es sich um Erkennen dessen handelt, was für eine zukünftige Handlung angemessen ist, liegt niemals ein Ursache-Wirkungsverhältnis vor; denn wir befinden uns hier nicht auf der Ebene des objektivierbaren Seienden, sondern auf der des Erkennens. Der Akt der Erkenntnis ist aber selbst nicht mehr objektivierbar und unterliegt nicht der Relationskategorie von Ursache und Wirkung, sondern setzt diese selbst, indem er sich auf das Naturgeschehen richtet. Wir können damit aber nur etwas andeuten, das einer eingehenden Begründung bedürfte, und das zwar auch für uns nicht objektiv faßbar ist, dessen eminenter Bedeutung als Grenzproblem wir jedoch gewiß sind.

2. Naturbegriff (S. 31)

Seit der Stoa wird der *Naturbegriff* in verhängnisvoller Doppelbedeutung verwendet. Von Aristoteles her ist Natur «insbesondere das Prinzip der körperlichen, bewegten Dinge und der Inbegriff dieser». Die Stoiker hingegen sehen in der «Natur» «die Gottheit, die vernünftig und zugleich streng gesetzlich wirkende (nicht stofflose) Kraft (pneuma), welche alles durchdringt und allem zugrunde liegt» (Eisler, H, 420).

Eine wörtliche, wenn auch nicht angemessene Fixierung erhalten diese beiden Begriffe in der seit Averroes gebräuchlichen Scheidung in die «natura naturans» und in die «natura naturata». Die stoische Auffassung hat, nachdem sie in der Renaissance vor allem durch Valla und Bruno wieder aufgegriffen worden ist, in der Neuzeit in Spinozas Formel «deus sive natura» ihren adäquaten Ausdruck gefunden. Nebenher geht die aristotelische Konzeption über Thomas von Aquino und bleibt bei Kant auf erkenntnistheoretischer Ebene unter andern Vorzeichen vom stoischen Einfluß rein. Vom Idealismus her ist uns der Gegensatz Natur und Geist geläufig.

Rousseau, der Pestalozzi entscheidend beeinflußt hat, steht noch nahe bei Spinoza, dennoch scheint bei ihm Natur nicht als «natura naturans» gedacht zu sein (Ri. 246 f.: «nature» = «ouvrage de Dieu» u. a.).

Bei Pestalozzi hat der Naturbegriff, wie der Begriff der Kraft, grundlegende Bedeutung, bleibt aber wie dieser vieldeutig, was wir nun anhand einiger Zitate belegen wollen.

²⁾ Heinrich Barth: «Das Problem der Willensfreiheit», 10.

«Seit der Stanserzeit wird ihm (Pestalozzi) die Natur zur *Gottheit*, und er kennt nichts Höheres, als ihrem Gang mit Ehrfurcht zu folgen und ihre Gesetze andächtig abzulesen» (Wernle, 106).

«Unter dem Stichwort ‚Natur‘ verbirgt sich auch, was wir heute ‚*seelische Struktur*‘ nennen» (Spranger, D, 105).

«Daher ist ‚Naturgemäßheit ... gleichbedeutend mit *psychologischer Gesetzmäßigkeit*‘ (in «Wie Gertrud») ..., später wird Naturgemäßheit der ‚Inbegriff nicht nur der psychologischen Gesetzmäßigkeit, sondern auch der *teleologischen Prinzipien* und zwar in letzterer Hinsicht sowohl der allgemein *ethischen Norm* als der Rücksicht auf die *Individuallage des Zöglings*‘ (Wiget, 152).

Natorp meint, «die Natur des Menschen» sei bei Pestalozzi sozusagen «*natura naturans*», «schaffende Kraft im Menschen». «Natur heißt ihm Spontaneität, und damit *Freiheit*, gesetzliche Freiheit, Autonomie» (nach Cordier, 31 f.). Cordier selbst bemerkt dazu nur, diese Auffassung sei einseitig, da «Natur» ebenso «*natura naturata*» sei, als Summe der dem Menschen mitgegebenen Anlagen (a. a. O.).

«Dem greisen Pestalozzi bedeutet Natur so viel wie uns Heutigen ‚*Existenz*‘. An einigen Stellen hat Pestalozzi für ‚Natur‘ selbst das Wort ‚*Existenz*‘ gesetzt» (Zander, 86).

In ähnlichem Sinne wie Zander hat Prof. Heinrich Barth in einer Vorlesung über Pestalozzi betont, daß bei diesem weder ein Rousseauscher Gefühlsbegriff Natur, noch eine kosmologisch generelle Schau, noch ein mathematisch-physikalischer Begriff oder ein Lebensprinzip zugrunde liege, sondern daß er in der Perspektive der menschlichen *Existenzlage* spreche. In Frage stehen dabei positive Gehalte der Menschlichkeit: Sinn, Geist, Güte. Insofern bedeute «Natur» das «*Werden des Menschen zur Menschlichkeit*».

Obschon alle diese Zitate für sich deutlich genug sprechen, möchten wir einiges ergänzen.

Auch in bezug auf den Naturbegriff kann Pestalozzi nicht einseitig in ein System gebracht werden. Wir können Wernle nicht zustimmen, daß bei Pestalozzi die «Natur» zur «Gottheit» werde, wenn auch gewisse Formulierungen zu einem solchen Schluß verführen können, z. B. «Mutter Natur» (IX 404, 19); «... des eigentlich göttlichen, des wahrhaft naturgemäßen menschlichen Lebens» (S. XI, 27 f.); «die Natur, oder vielmehr ihr ewiger Schöpfer, Gott ... Gottes Vorsehung» (S. IX, 510).

Dennoch gibt es bei Pestalozzi die «Natur» als sicher führende Macht, als Inbegriff einer sich uns von außen aufdrängenden, Einheit stiftenden

Ordnung (XI, 299, 8 ff.). Insofern ist sie ewig gleich und unverdorben und hat auch eine erzieherische Funktion (IX 404, 20 ff.; 416, 37; XIII 201, 27 ff.).

Von diesem Naturbegriff einer äußeren Ordnung der Wirklichkeit ist zu unterscheiden «Natur» als Wesen des Menschen, als innere Struktur, als innere Potenz (Keim, Anlage) oder Kraft des Menschen, desgleichen als seine Entwicklung oder sein Werden. Das höchste an dieser Menschennatur ist die «sittliche und geistige Kraft» (S. XI, 41).

Die beiden Naturbegriffe, der kosmologische und der anthropologische, überschneiden sich oder, besser gesagt, ergänzen sich so, daß die Natur des Menschen immer streng individuell in der äußern situiert ist (Individuallage), woraus der oben deutlich hervorgetretene existentielle Akzent zu verstehen ist. In der «Individuallage» und der «Individualbestimmung» ist das Geschichtliche durchaus miteinbegriffen. Wir dürfen in diesem Sinne sowohl von einer innern wie von einer äußern «natürlichen» Ordnung des *Geschehens* sprechen.

Ist bis dahin von Natur immer nur in einem wertmäßig positiven Sinne die Rede gewesen, so dürfen wir jene vielen Stellen nicht übersehen, wo Natur mit negativen Prädikaten bedacht ist: z. B. paradox: «tierische Natur» als «naturwidrig» (S. XII 312), «Naturgesindel» (IV 407, 9) usw.

Literaturverzeichnis

Die Werke werden zitiert nach Band- und Seitenzahl, bei der kritischen Ausgabe auch mit Linienzahl. Sind vom gleichen Autor mehrere Werke angegeben, so wird dies im Verzeichnis besonders vermerkt mit «zit. X». Von Autoren und Werken, deren Name und Titel im Texte erwähnt sind, werden in den Anmerkungen nur Band und Seite zitiert. Ist der Titel nicht erwähnt, so ist er im Literaturverzeichnis unter dem Autornamen zu suchen.

Pestalozzi-Schriften

- Pestalozzi J. H.* Sämtliche Werke, herausgegeben von Arthur Buchenau, Eduard Spranger, Hans Stettbacher, Berlin 1927 ff. Diese kritische Ausgabe wird mit bloßer Band-, Seiten- und Linienzahl zitiert.
- Sämtliche Werke, herausgegeben von L. W. Seyffarth, Liegnitz 1899—1902, zit.: S.
 - Sämtliche Briefe, herausgegeben vom Pestalozzianum, Zürich 1946 ff., zit.: Br.

Pestalozzi-Literatur

Aus der umfangreichen Literatur erwähnen wir nur Schriften, die mit unserm Problem in unmittelbarem Zusammenhang stehen.

- Asmus Walter.* Pestalozzis Theorie der Menschenführung, Berlin 1935.
Bachmann Werner. Die anthropologischen Grundlagen zu Pestalozzis Soziallehre, Bern 1947.
Barth Hans. Pestalozzis Philosophie der Politik, Zürich 1954.
Barth Heinrich. Pestalozzi und die Philosophie der Geschichte, in: *Studia philosophica*, Basel 1951, S. 7 ff.
Bärtschi. Pestalozzis Begriff der Freiheit, Zürich 1944.
Cordier Leopold. Die religionsphilosophischen Hauptprobleme bei Hch. Pestalozzi, Langensalza 1910.
Delekat Friedrich. Johann Heinrich Pestalozzi, Leipzig 1926.
Feilchenfeld Walter. Der Begriff der Wahrheit bei Pestalozzi, Berlin 1931.
Fischer-Züst Frieda. Über Pestalozzis Freiheitsbegriff, Diss. Zürich 1951.

- Freytag W.* Pestalozzis Ansichten über Menschenbildung und Standes- und Berufsbildung im Zusammenhang mit seinen philosophischen und sozialpolitischen Anschauungen dargestellt, Diss. Dresden 1907.
- Gruner Gottlieb Anton.* Briefe aus Burgdorf, Frankfurt 1806, 2.
- Heubach Alfred.* Johann Heinrich Pestalozzi, Leipzig 1929.
- Hoffmann Heinrich.* Die Religion im Leben und Denken Pestalozzis, Bern 1944.
- Hunziker Otto.* Heinrich Pestalozzi, Vorträge, Reden und Aufsätze, Zürich 1927.
- Israel August.* Pestalozzi Bibliographie, Berlin 1903—04.
- Jaensch Erich.* Pestalozzi, der Geist und das Erbe seines Wirkens im Lichte der Gegenwartsaufgabe von Kultur, Philosophie und Psychologie, Leipzig 1927.
- Jonasson Matthias.* Recht und Sittlichkeit in Pestalozzis Kulturtheorie, Berlin 1936.
- Keeser Georg.* Das Bild vom Menschen bei Johann Heinrich Pestalozzi, eine philosophisch-anthropologische Studie, Würzburg 1938.
- Kerschensteiner Georg.* Die Prinzipien der Pädagogik Pestalozzis, Pestalozzi-Studien Bd. 2, Berlin 1932.
- Klinke Willibald.* Pestalozzi-Bibliographie, Berlin 1921—23.
- Kogan Natalie.* Pestalozzis religiöse Haltung und die Rolle der Religion in seiner Pädagogik, Diss. Basel 1936.
- Leser Hermann.* Johann Heinrich Pestalozzi, seine Ideen in systematischer Würdigung, Leipzig 1908.
- Möller Hugo.* Die weltanschaulichen Grundlagen der Erziehungslehre Pestalozzis, Berlin 1940.
- Morf Heinrich.* Zur Biographie Pestalozzis, Winterthur 1868—89.
- Natorp Paul.* Der Idealismus Pestalozzis, Leipzig 1919.
- Schönebaum Herbert.* Der junge Pestalozzi 1746—82, Leipzig 1927.
- Pestalozzi, Kämpfe und Klärung 1782—1792, Erfurt 1931.
 - Pestalozzi, Kennen, Können, Wollen, 1797—1809, Langensalza 1937.
 - Pestalozzi, Ernte und Ausklang 1810—1827, Langensalza 1942.
- Sganzi Carlo.* Der Einheitsgrund der Pestalozzischen Erziehungsideen, Bern 1927.
- Spranger Eduard.* Pestalozzi-Gedenkrede, Leipzig 1927.
- Pestalozzis Denkformen, Stuttgart 1947, zit.: D.
 - Nachforschungen, eine Analyse, Berlin 1935.

Stein Arthur. Pestalozzi und Leibniz, Bern 1944, zit.: L.

— Pestalozzi und die Kantische Philosophie, Tübingen 1927.

— Pestalozzis Auffassung des Menschen, Gedenkrede, Bern 1946.

— Pestalozzi und die Philosophie, Schweiz. Lehrerzeitung, 100. Jg., Nr. 1 und 6.

Stettbacher Hans. Beiträge zur Kenntnis der Moralphädagogik Pestalozzis, Diss. Zürich 1912.

Weber Leo. Pestalozzi im Lichte der Nachwelt, Frauenfeld 1946.

Wehnes Franz. Pestalozzis Elementarmethode . . . , Diss. Bonn 1953.

Wernle Paul. Pestalozzi und die Religion, Tübingen 1927.

Wiget Theodor. Grundlinien der Erziehungslehre P's, Leipzig 1914.

Zander Alfred. Pestalozzis geistiges Testament, Heidelberg 1952.

Übrige Literatur

Ach Narziss. Analyse des Willens, Berlin 1935.

Aristoteles. Nikomachische Ethik, Phil. Bibl., Leipzig 1933.

Barth Heinrich. Das Problem der Willensfreiheit, München 1926, zit.: Wi.

— Die Freiheit der Entscheidung im Denken Augustins, Basel 1935, zit.: Augustin.

— Philosophie der Existenz. Zusammenfassung der 1947—48 gehaltenen Vorlesungen (hektographiert), zit.: E.

— Philosophie der praktischen Vernunft, Tübingen 1927.

Barth Paul. Die Stoa, Stuttgart 1946.

Bochenski I. M. Europäische Philosophie der Gegenwart, Bern 1947.

Bollnow Otto Friedrich. Das Wesen der Stimmungen, Frankfurt a/Main 1943, 2.

— Die Methode der Geisteswissenschaften, Mainz 1950.

— Der Einfluß anthropologischer Einsichten auf das Erziehungsdenken, in: Bildung und Erziehung, 8. Jahrg., S. 477 ff.

— Existenzphilosophie, Stuttgart 1945, zit.: E.

Cassirer Ernst. Die Philosophie der Aufklärung, Tübingen 1932.

Comenius Johann Amos. Große Unterrichtslehre, übersetzt von C. Th. Lion, Langensalza 1898.

Dilthey Wilhelm. Gesammelte Schriften, Leipzig 1913 ff., Band 9: Pädagogik.

Eberhard Johann August. Über Freiheit und Notwendigkeit, in: Berlinische Monatsschrift, 2. Bd., 9. Stück, Berlin 1783.

Effenberg Kurt. Rousseaus Naturbegriff, Diss. Breslau 1922 (nur ein Auszug).

- Eisler Rudolf*. Kantlexikon, Berlin 1930, zit.: Ka.
- Wörterbuch der philosophischen Begriffe, Berlin 1910, zit.: Wö.
 - Handwörterbuch der Philosophie, Berlin 1922, 2, zit.: Ha.
- Fichte J. G.* Reden an die deutsche Nation, Leipzig 1943.
- Die Bestimmung des Menschen, Leipzig 1944,
beide in der Phil.Bibl.
- Freud Sigmund*. Abriß der Psychoanalyse, Fischerbücherei, Hamburg 1954, 2.
- Gaudig Hugo*. Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, Breslau 1922.
- Geulincx Arnold*. Ethik, übersetzt von G. Schnitz, Hamburg 1948.
- Gomperz Heinrich*. Die Lebensauffassung der griechischen Philosophen und das Ideal der innern Freiheit, Jena 1915.
- Grisebach Eberhard*. Freiheit und Zucht, Zürich 1936.
- Groos Helmut*. Willensfreiheit oder Schicksal, München 1939.
- Guyer Walter*. Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre, Zürich 1949, zit.: Gr.
- Wie wir lernen, Erlenbach 1952.
- Häberlin Paul*. Ethik, Zürich 1946.
- Willensfreiheit, in: Lexikon der Pädagogik, Bern 1951.
- Hanselmann Heinrich*. Andragogik, Zürich 1951.
- Hartmann Nicolai*. Ethik, Berlin 1935, 2.
- Hegel G. W. F.* Phänomenologie des Geistes, in: Sämtl. Werke Bd. 5, Hamburg 1952.
- Heidegger Martin*. Sein und Zeit, Halle a.d.Saale 1927.
- Herbart J. F.* Sämtliche Werke, Leipzig 1850/52, zit. mit bloßer Band- und Seitenzahl.
- Pädagogische Schriften, herausgegeben von O. Willmann, Leipzig 1913, 3, zit.: Wi.
- Heyne Moriz*. Deutsches Wörterbuch, Leipzig 1906.
- Hofmann Franz*. Beiträge zum Problem der Freiheit des Willens ..., Diss. Zürich 1950.
- Jaspers Karl*. Die geistige Situation der Zeit, Berlin 1947, 6, zit.: Si.
- Philosophie, Berlin 1948, 2, zit.: Phil.
 - Allgemeine Psychopathologie, Berlin 1953, 6, zit.: Psychop.
 - Von den Grenzen pädagogischen Planens, in: Basler Schulblatt, 13. Jahrg., Nr. 4, S. 72 ff., zit.: BSB.
- Joel Karl*. Der freie Wille, München 1908.

- Kant Immanuel.* Kritik der praktischen Vernunft, herausgegeben von K. Vorländer, Phil.Bibl., Hamburg 1952, 10, zit.: Pr.V.
- Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, dito, Leipzig 1947, zit.: Gr.Met.
- Metaphysik der Sitten, dito, Leipzig 1922, 4, zit.: Met.
- Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft, dito, Leipzig 1950, zit.: Rel.
- Über Pädagogik, herausgegeben von D. F. Th. Rink, Königsberg 1803, in: Immanuel Kants Werke, herausgegeben von E. Cassirer, Bd. VIII, Berlin 1923, zit.: Päd.
- Kerschensteiner Georg.* Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze, Leipzig 1924, zit.: Au.
- Charakterbegriff und Charaktererziehung, Leipzig 1922, 3, zit.: Ch.
- Key Ellen.* Das Jahrhundert des Kindes, Berlin 1902.
- Kierkegaard Sören.* Gesammelte Werke, dt. H. Gottsched und Ch. Schrempf, 1909—1912, «Entweder-Oder», zit.: EO.
- Gesammelte Werke, 11. u. 12. Abteilung, Düsseldorf 1952, zit.: GH.
- Krueger Felix.* Das Wesen der Gefühle, in: Archiv für die gesamte Psychologie, LXV. Band, Heft 1, S. 91 ff.
- Kunz Hans.* Die anthropologische Bedeutung der Phantasie, Basel 1946.
- Laupichler Max.* Die Grundzüge der materialen Ethik Kants, Berlin 1931.
- Leibniz G. W.* Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie, übersetzt von Buchenau, in: Phil.Bibl., Leipzig 1904.
- Lexikon der Pädagogik.* Bern 1951.
- Luther Martin.* Von der Freiheit eines Christenmenschen, Reclam, Leipzig 1933.
- Locke John.* Gedanken über Erziehung, übersetzt von E. Sallwürk, Langensalza 1910, 3.
- Manoloff Philipp.* Willensfreiheit und Erziehungsmöglichkeit, Diss. Bern 1904.
- Medicus Fritz.* Die Freiheit des Willens und ihre Grenzen, Tübingen 1926.
- Mendelsohn Moses.* Über Freiheit und Notwendigkeit, in: Berlinische Monatsschriften, 2. Bd., 7. Stück, Berlin 1783, S. 1 ff.
- Montessori Maria.* Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Stuttgart 1913.
- Nohl Hermann.* Die sittlichen Grunderfahrungen, Frankfurt a./M. 1939.
- Pfänder Alexander.* Motive und Motivation, in: Münchner Phil. Abhandlungen, 1911.

- Platon*. Gesetze, übersetzt von Otto Apelt, Leipzig 1945.
- Rein Wilhelm*. Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik, Langensalza 1903—1911, 2.
- Rempelin Heinz*. Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit, München 1950, 2.
- Rousseau J.-J.* Oeuvres complètes, Francfort s/M. 1855—59.
— Emile ou de l'éducation, Edition par F. et P. Richard, Paris 1939, zit.: Ri.
- Roloff Ernst*. Lexikon der Pädagogik, Freiburg im Breisgau 1913 ff.
- Scheler Max*. Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik, Halle a.d.Saale 1921, 2.
- Schelling F. W.* Sämtliche Werke, Stuttgart 1860 ff.
- Schleiermacher Fr. D. E.* Pädagogische Schriften, herausgegeben von C. Platz, Langensalza 1902.
- Schopenhauer Arthur*. Sämtliche Werke, herausgegeben von Arthur Hübscher, Wiesbaden 1948 ff.
- Schröder Kurt*. Das Freiheitsproblem in der zweiten Hälfte der deutschen Aufklärung, Gütersloh 1936.
- Selle Christian G.* Von der Freiheit und Notwendigkeit der menschlichen Handlungen, in: Berlinische Monatsschriften, 2. Bd., 10. Stück, S. 294 ff. (1783).
- Seneca L. A.* Ausgewählte Schriften, Leipzig (Reclam).
- Shaftesbury*. Des Grafen Shaftesbury philosophische Werke, aus dem Englischen übersetzt, Bd. 1—3, Leipzig 1776—79.
- Spinoza*. Opera quotquot reperta sunt, recognoverunt J. van Vloten et J. P. N. Land, editio tertia, Hagae comitum apud Martinum Nijhoff MCMXIV.
- Spranger Eduard*. Lebensformen, Tübingen 1950, 8.
- Stern William*. Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage, Haag 1950.
- Thormeyer Paul*. Philosophisches Wörterbuch, Leipzig 1920.
- Ueberweg-Heinze*. Grundriß der Geschichte der Philosophie, 12. Auflage, 5 Bände, 1923—28.
- Weber Leo*. Pädagogik der Aufklärungszeit, Frauenfeld 1941.
- Windelband Wilhelm*. Die Lehre vom Zufall, Diss. Berlin 1870, A. 1911.
— Lehrbuch der Geschichte der Philosophie, Tübingen 1935, 13.
— Über Willensfreiheit, Tübingen 1905, zit.: W.
- Ziegenfuß Werner*. Philosophenlexikon, Berlin 1949 f.

Abkürzungen

Werke Pestalozzis

Abendstunde	= Die Abendstunde eines Einsiedlers (I, 263 ff.).
Epochen	= Pestalozzi an sein Zeitalter (XIV, 121 ff.).
Lesebemerkungen	= Bemerkungen zu gelesenen Büchern (IX, 297 ff.).
Nachforschungen	= Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts (XII, 1 ff.).
Wie Gertrud	= Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen von Heinrich Pestalozzi (XIII 181 ff.).
v.m.g.	= von mir gesperrt.
zit.	= zitiert mit den folgenden Buchstaben.
vgl.	= dazu wäre zu vergleichen.

Namenregister

- Ach 158.
 Aristoteles 43, 92, 159.
 Asmus 11.
 Augustin 114.
 Averroës 159.

 Baden-Powell 152.
 Barth, Hans 111.
 Barth, Heinrich 25, 113 f., 124, 137 f.,
 141, 158 ff.
 Barth, Paul 49.
 Blankenburg 35.
 Bochenski 132.
 Bollnow 39, 136 f.
 Bruno 159.

 Comenius 102.
 Cordier 160.

 Delekat 65.
 Dilthey 100.
 Duns Scotus 43.

 Eberhard 10, 35.
 Ehlers 45.
 Eisler 117.

 Fichte 55, 108, 139.
 Fischer 9, 81, 131.
 Freud 139.
 Freytag 100.

 Geulincx 115.
 Goethe 61.
 Grisebach 67.
 Groos 115, 139 f.
 Guyer 51, 54, 139.

 Hanselmann 48.
 Hartmann 67, 110, 114, 124, 138, 140.
 Hegel 16, 33, 44, 108.
 Heidegger 132, 157.
 Herbart 9, 15, 70, 111, 115 f., 123
 bis 131, 132, 135, 138, 142, 144 f.,
 148 f., 151, 153, 157.
 Herder 56.
 Hofmann 158 f.

 Jaspers 15, 130, 132—138, 139, 143
 bis 149, 151 ff., 156 ff.

 Jerusalem 12.
 Jesus 63, 106.
 Joël 109.
 Jonasson 16.
 Jucker 48.

 Kant 9 f., 29, 36, 54, 57, 72, 81,
 112 f., 115, 116—123, 124 f., 127,
 130, 132, 135, 138, 140—147, 150,
 153, 157, 159.
 Kerschensteiner 139, 150.
 Key 150 f.
 Kierkegaard 39, 131 f., 145.
 Kogan 71.
 Krueger 69, 94, 147, 156.
 Kunz 127.

 Leibniz 55, 112, 114.
 Locke 152.
 Luther 115.

 Malebranche 43.
 Meister 36, 76.
 Mendelsohn 10 ff., 70.
 Montessori 43.

 Natorp 160.
 Nicolovius 81, 88.
 Nohl 111 f.

 Paulus 115.
 Pfänder 158.
 Plato 43, 48, 126.
 Pseudo-Thomas 39.

 Rink 118.
 Rousseau 49, 76, 87, 91, 117, 121,
 127, 130, 140, 150—153, 159.

 Sartre 43, 136.
 Schelling 108, 113.
 Schiller 68.
 Schleiermacher 147, 153.
 Schopenhauer 109, 111.
 Selle 10, 28, 30, 33, 43.
 Seneca 115.
 Shaftesbury 19, 26.
 Spiel 139.
 Spinoza 78, 114, 123, 159.
 Spranger 15, 75, 79 ff., 85, 101, 160.

Stein 48, 55, 80, 113, 121.

Stern 23, 94.

Stettbacher 11.

Thomas 159.

Valla 159.

Wehnes 87.

Wernle 160.

Wiget 83, 160.

Windelband 109, 111 ff., 115.

Wolff 55.

Zander 10, 160.

Sachregister

Anerkennung 96, 102, 107, 155.

Angst 131.

Anschauung 81, 89 f., 93 f., 123, 147, 156.

Anstrengung 23, 29 f., 38, 42, 45, 74, 76, 78, 80, 84, 88, 92 f., 104, 110, 122, 131, 150, 154 ff.

Antinomie, päd. 139, Kaus. 138, Sol-
lens- 110.

Anwendung der Kraft 42 f.

Appell (zur Selbstbildung) 82, 93,
106 f., 114, 145, 154, 156; a- Fra-
gen 134 ff.

Arme 94, 104, 156.

Ästhetisches Urteil 125 ff.; - Darstel-
lung 126, 128, 130, 151, 157.

Aufmerksamkeit 20, 25 ff., 30 f., 41,
50 f.

Autonomie 117, 127.

Autorität 149 ff.

Bedächtigkeit 33, 41, 51 f.

Bedürfnis 25, 27 (Befried.), 37, 51,
70 (sittl.).

Befriedigung 27, 51.

Begierde 18, 46, 52, 60 f., 76, 128;
sinnl. 23, 25; tierische 57, 85.

Begriffe (deutl.) 89 f., 120.

Belieben 106, 112, 141.

Bemühung 14, 24, 26, 31, 34, 38,
42 f., 45, 51, 67, 71, 74, 82 ff.,
99, 106, 112, 114, 129, 135 f.,
148, 154, 157.

Berichtigung 54.

Berufsbildung 19, 53, 156.

Besinnung, philos. 145; sittl. 157; -
u. Vertiefung 131, 144.

Bestimmbarkeit 98, 140 ff.

Bestimmung 28, 33, 157.

Betrachtungsweisen 100, 110 ff., 155.

Beweggrund 25 ff., 90.

Bewußtsein, Freiheits- 13, 79, 108,
129, 140, 142 f., 154 f.; Gottes-
82; Kraft- 64, 82, 92, 156; Pflicht-
28; Rechts- 21, 154; Sittliches 73,
82, 107, 110 f.; Selbst- 82, 144;
Natur- 82; Wahl- 38, 132; Welt-
144.

Bilden 14, 36 ff., 40, 43, 46, 47-55,
63-66, 73, 81-84, 99, 102-107;
Geistesbildung 84; Gewissens- 27;
intellekt. 87, 94 f., 103; Kraft- 21,
50, 54, 94, 97, 122; phys. 87 f.,
94, 103, 155; Selbst- 42, 82, 84, 87,
94, 132; sittl. 84, 87-95, 103 f.,
155 ff. Vgl. Elementar-.

Bildsamkeit 138 f.

Billigkeit 70, 73, 126.

Bitten 52, 156.

Böse 87, 92 f., 98 f.; gut u. - 113 f.,
128, 140, 154.

Charakter (sittl.) 92; -stärke d. Sittl.
126, 131, 144, 148; -bildung 118.

Christentum 81.

Danken 90, 156.

Dasein 132.

Denken (nach-) 88, 106, 154, 156.

Determination (In-) 24, 32, 83, 107,
108-115, 116, 123 f., 133, 139 f.

Dialektisch 16, 40 (Verhältnis), -
Struktur der Freiheit 109.

Ding an sich 113, 116.

Disziplin 119.

Dualismus 79 ff.

Ehrfurcht 134.
 Eigensinn 61 f., -gewalt 91, -macht 100, 156.
 Einheit 66 f., 78, 94 f., 100, 131, 160.
 Einlenkung zur Sittl. 79 f., 83, 86 f., 89, 93, 103.
 Einsatz, bedingungsloser 137.
 Einsaugungskraft 98 f.
 Einsicht 68, 103, 125 f., 132.
 Elementarbildung 65, 85—95, 99, 102, 104, 107, 115, 155.
 Entscheiden 67, 76, 91, 106 f., 112, 141.
 Entschluß 12 f., 34, 39, 133, 144 f., -kraft 20 f., 24, 29, 38; vernünft. 23 ff., 30; -vermögen 13, 20, 37 f., 46, 54.
 Entwicklung 80, 146; - der Menschheit 29; 48; - der Kraft 65; - der Einsicht 68; - der Gefühle 73, 81, 84, 86, 154, 157; moral. 29; entfalten 91, 156.
 Erbsünde 99.
 Erfahrung 13, 36 f., 90 f.
 Erhaltung 23.
 Erheben (emporh-) 20, 64, 95 ff., 99.
 Erkenntnis 49; sittl. 13, 21 f., 24 f., 31 ff., 37, 41 f., 49, 51, 54, 58, 67, 71 f., 74, 76 f., 84, 133, 154; Selbst- 82; existentielle 25, 28 f., 138.
 Erziehung (vgl. bilden) 27, 29 ff., 35, 42, 49 ff., 80, 82, 90 ff., 98, 105 ff., 117—123, 125 ff., 133 ff., 138 ff., 146 ff., 155 ff.; appellierende 106 (vgl. Appell); negative 120, 151 ff.; Schranken d. E. 153; verordnende 106; (vgl. Ziel d. -; Selbst-).
 Ethik 126; intellekt. 24; materiale 123.
 Ewig 101 f.
 Existenz (-tiell) 25, 56, 62, 71, 76, 91, 107, 110, 131—138, 145, 155, 160.
 Fähig machen, das Bessere zu wollen 30.
 Fatum 31 f., 51, 83.
 Fertigkeit 90, 104.
 Folgen 32, 43, 52, 125.
 Forschen n. Wahrheit 25.
 Fortschritt 28.
 Freiheit 9 f., 13, 30 ff., 36—47, 67, 70, 82, 86 f., 112 ff., 131 f., 138 bis 141, 153; absolute 37, 154; vgl. Freiheitsbewußtsein; bürgerl. 69,

75, 112, 149, 157; -begriffe 48, 111 f., 140; - d. Kinder Gottes 14, 40, 115, 146, 157; Entscheidungs- (indifferente) 43; 48, 84, 97 f., 154 f.; ethische 111; existent. 132 f., 143 ff., 148; Handlungs- 111, 140; innere 51, 70, 104, 111, 117, 125 bis 129, 142 f., 148, 152; intelligible 111; metaphysische 113 ff., 145; mögliche 24; Natur- 18, 42, 53, 58, 112, 149; objektive 133; ökonomische 118, 149; pädagogische 53, 149 ff., 157; problematische 141; psychologische 36, 124, 142; sittliche 34 f., 46, 48 f., 54, 76 ff., 82, 96 ff., 105 f., 112, 118 ff., 146, 149 ff., 154 ff.; soziale 118; tierische 75; transzendente 116 f., 123 f., 138, 141 f.; Wahl - 83, 111, 125 (vgl. Wahl); - als Wesensgemäßheit 58, 140; Willens- 10, 17, 23, 30, 56 f., 74, 77 f., 84 ff., 96—102, 106 f., 108—115, 123 ff., 139, 142, 154—159; - als Akt sittl. Bemühung 14, 41 ff.; - als Zustand 14, 37 ff., 44; ihr Ort im päd. System 147 ff., 153 f.
 Führen 53, 69 f., 73, 134, 136.
 Ganz (-heit) 15, 17, 23, 66, 68, 94 f., 101, 136 f., 143, 154 f., 157.
 Gedankenkreis 144.
 Gefühl 26 f., 31, 49, 68 f., 72, 77, 103, 127, 130, 156; -bildung 50 f., 92, 122, 146 f.; - entwicklung 70, 73, 84, 91 ff., 154 f.; Grund- 39; -moral 28; mütterliche 92; Natur- 36, 56; - für Recht u. Unrecht 51, 63; reine 88, 107; - des Wohlwollens u. d. Selbstsucht 81.
 Gehorsam 52, 54, 65, 70, 90, 104, 119, 122, 130, 144, 150 f., 156 f.; freier 120.
 Geist (Herrschaft des -) 20, 46, 80, 92, 96, 100, 102 ff., 110, 121, 125, 130, 134 f., 144, 159; - Gottes 20; -tätigkeit 94.
 Geisteswiss. Verstehen 16.
 Gemeingeist 73, 100 f.
 Gemeinkraft 96, 101, 131, 148, 155.
 Gemeinschaft 134, 150 f.
 Genuß 26.
 Gerecht 31, 50.
 Geschichtlichkeit 86 f., 91 f., 101,

133 f., 143 ff., 161.
 Geschicklichkeit 60.
 Gesellschaftlicher Zustand 28 (soc.)
 69 f., 75, 84.
 Gesetz (-gebung) 30, 35, 48, 54, 64,
 69 f., 73, 78 ff., 82, 121, 132, 136,
 152; - d. Natur 86; göttl. - 105; -
 d. Sache 105.
 Gesinnung 54, 106 (göttl.).
 Gewaltsamkeit 57.
 Gewissen 26 ff., 31, 38, 49, 72, 99,
 110, 121, 127, 130, 149, 154; inneres
 Zeugnis 41.
 Gewöhnung 52, 82, 90, 119, 122, 128,
 156.
 Glaube 47, 52, 63, 65, 77, 84, 91 f.,
 96 ff., 115, 136, 145 f., 154 ff.;
 pädag. - 102, 155; - an die Ver-
 edlung 93; vgl. Liebe.
 Gleichgewicht 80, 101.
 Glück 28.
 Gnade 63, 100, 112, 114, 155.
 Gott 20, 46 f., 52, 65, 76 f., 84, 90 ff.,
 97, 100, 102, 107, 114 f., 129 f.,
 136, 145 f., 154, 156, 160; Gottes-
 gewißheit 122; göttl. Funke 63, 67,
 74; - Kraft 63, 95; - Leben 82; -
 Sinn 20; - Wesen 95, 101, 148;
 - Wille 106.
 Gottesfurcht 52.
 Grenzen der Bildung 86 f.
 Grund 132; Erkenntnis- 42, 45, 77,
 124; zureichender 32 f.; geschichtl.
 134.
 Gut (Beste) 14, 28, 38 f., 44, 47, 51,
 54, 62, 65, 71 f., 74, 77 f., 84, 92 f.,
 96, 99, 102, 106 f., 112 ff., 154,
 156; Anschauung d. - 123.
 Güte 138, 148.
 Handlung, freie 13, 22 f., 31-45,
 81; Instinkt- u. Vernunft- 36; selb-
 ständig h- 151.
 Harmonie 56, 66, 79 f., 114 (prästa-
 bilierte), 122, 144, 155.
 Hoffnung 63, 84.
 Human (-ität) 117, 153.
 Ich 20, 44 (Selbst), 65, 84.
 Idee 75, 132; - d. Wahrheit 25, u.
 Güte 138; - d. Freiheit 117, 121,
 125 f., 142 f., 149, 153; praktische
 70, 129; führende - 145; - Gottes
 122, 129; exist. Erkenntnis 138.

Imperativ 29, 72, 119, 123, 144, 150.
 Individuell (sittl.) 71, 74, 76; Indivi-
 dualfall 101; -ität 150; - kultur
 104 f.; -lage 71, 136, 144, 161;
 - psychologie 139.
 Instinkt 36 f., 51, 60, 69, 103, 117.
 Intelligibel 113, 116, 124.
 Interesse 150.
 Irrtum 25, 37, 76 f.
 Jugend 135.
 Kausalität 36 (innere), 77, 107, 111,
 117, 139, 158.
 Kenntnis 37.
 Kindersinn 114.
 Kommunikation 134, 146, 152.
 Können 111.
 Kontinuität 31, 79 f., 86, 134, (ge-
 schichtl.).
 Kraft 18-22, 29 f., 38, 56, 60-66,
 76, 78, 94 ff., 102, 109 f., 134; Ent-
 schluß- vgl. d.; Freiheits- 20, 22;
 gesellsch. 60 f., 65; Gedanken- 59;
 geistige 103; göttl. 21, 91, 155; in-
 nere 18 f., 27, 32, 40, 47, 82, 84 f.;
 natürliche 18, 20; reine K. unserer
 Natur 148; Seelen- 20; Selbst- 91,
 156; sittl. 61-63, 73, 110; Tat-
 20 f.; tierische 60; Trieb- 22; unab-
 häng. - 37; Vereinigungs- 100;
 Verstandes (Vernunft)- 62; vgl.
 Überwindung.
 Kreidenken 82.
 Kultivierung 118.
 Kunst 30, 91, 100, 103 f.
 Leiden (Not) 63 (Unglück), 73, 78,
 84, 156.
 Leistung 64.
 Leiten 32, 53, 87, 91.
 Lernen 134, 139, 151, 154.
 liberum arbitrium indiff. 43 ff., 109,
 112, 117, 140 f.
 Liebe 39, 50, 65, 74, 78, 80 f., 84,
 88-95; - u. Glaube 96, 106, 145 f.,
 154 f.; reife - 103 f., 122, 156.
 Lust 61 f., 70.
 Maß 26 f., 37.
 Maxime 118 ff., 154, 156.
 Meister werden 24, 44.
 Mensch 20, 22, 30, 36, 38, 49, 92 f.,
 102, 117, 121; - natur 71, 73, 138,
 141, 154; gesell. 73.

Menschheit 20, 48.
 Menschlichkeit 50, 65 (Ver-), 67, 96,
 148, 155, 160.
 Metaphysisch 113 ff., 145.
 Methode 64 ff., 151.
 Mittelpunkt 94, 96.
 Moral (vgl. Sittl.), – päd. 11; – ent-
 wicklung 29, 35.
 Motiv 12, 23 ff., 28, 30, 32 f., 43,
 107, 113, 140, 144, 155, 158 f.
 Mutter 89 ff., 93, 103, 122 f., 129 f.,
 146, 156.
 Nachgiebigkeit 43.
 Nähe 79, 82, 94.
 Natur 24, 30 ff., 42, 45 ff., 51, 70,
 82 f., 85 (höhere), 86, 92, 112 f.,
 125, 140, 142, 153; –begriff 159 ff.;
 –gesetz 86; –handlung 28; –leben
 66; – als Lehrmeisterin 42; –mensch
 34; sinnl. 101, 104; zweite 104;
 –zustand 19 (freier), 27 f., 69, 73,
 75, 79.
 Neigung 13, 28, 57, 119, 129, 142,
 150.
 Norm 111 f.
 Notwendigkeit 43, 54, 57 f., 83, 101,
 133, 145; innere 35; moralische 13,
 19, 27, 31, 34 ff., 39; psycholog. 35.
 Nutzen 38.
 Objektivierbarkeit 133.
 Ökonomie 31, 51.
 Ordnung 30, 40 ff., 129; göttliche
 104; innere 46, 53 f., 72, 93, 156,
 160 f.; sittl. 45.
 Organisch 96, 109 f., 154.
 Pädagogik 10, 66, 73, 116, 126,
 138 ff., 153.
 Person (personell) 23, 41, 62, 94 f.,
 105 f., 119, 126, 153; Personalunion
 141.
 Pflege (Wartung) 51, 67, 92, 104,
 146, 154 (der reinen Gefühle).
 Pflicht 21, 27, 28 f., 81, 90, 96, 119,
 121, 125, 129, 154; Bewußtsein d.
 – 28, 31, 33, 41, 45; 49, 52.
 Phänomenologisch 13, 108, 157.
 Phantasie 127, 129.
 Philosophie 20, 134 f. (Existenz-).
 Planen (nicht –) 134, 153.
 Positivismus 138, 148.
 Prägungsfähig 146.

Psychoanalyse 148.
 Psychologie 126, 134.

Rationalismus 28.
 Recht (Un-) 20, 33, 35 f., 48 f., 68,
 73, 75 f., 83, 88, 148, 150, 154;
 – tun 26 f., 29; bürgerl. 56; ge-
 sellsch. 70; sittl. 122; –idee 126;
 –gefühl 37, 50, 63, 156.
 Reflexion 62, 143 f., 153.
 Reflexive Aussageweise 44 f.
 Regierung 128.
 Reiz 24, 32 f., 49 (Reizbarkeit für
 Recht und Pflicht).
 Religion 51, 63, 71, 74, 78, 83, 90,
 97, 100, 102, 114, 121, 128 f.
 Reue 27, 44, 110.
 Richter 26 f. (innerer).
 Ruhe 51, 66, 104.

Schönheitsgefühl 89.
 Schonen (Gefühle) 27, 50 f., 93, 154,
 156.
 Schranken 18 f., 21, 26 (Genuß), 29,
 42, 53, 75 f.
 Schuld 26 f., 31, 44 f., 110 f., 125.
 Seele 20, 30, 33 f., 38.
 Seelenzustand 22, 34, 37 f., 40.
 Sehnsucht 54.
 Sein 40, 62, 86, 132.
 Selbst 29, 37, 85 f., 94 f., 105, 144,
 156 f.; –beherrschung 125, 156;
 –bestimmung 110 f., 125, 140; –er-
 kenntnis 69, 82; –erziehung 45,
 73 f.; –hilfe 100; –sein 134 ff., 143,
 146 f.; –ständigkeit 70, 85 f., 110 f.;
 –tätigkeit 92, 122; –verleugnung
 63; –verwirklichung 44, 66, 70 f.,
 147; –vollendung 66; vgl. Vered-
 lung, Überwindung.
 Sich-in-Stand-stellen 14, 42 f.
 Sinn (innerer) 27.
 Sinne (sinnlich) 24, 35, 39, 80 f., 85,
 89 f., 97.
 Sittengesetz 45, 116, 119 ff., 124,
 140 f., 145.
 Sittlichkeit 26, 31, 34 f., 47, 56, 65,
 67, 70 ff., 74, 78 ff., 84, 86, 100,
 112 ff., 118, 126 f., 142, 147 f., 150,
 153, 155; reine – 57; sittl. Phäno-
 mene 110 f., 115, 155; – Begriffe
 29; – Zustand 51, 67.
 Situation (Lage) 72, 131, 143 f., 155,
 161.

Skeptizismus 25.
 Sollen 40, 61 f., **65 f.**, 70, 72 ff., 76,
 111, 124; –antinomie 110.
 Sprachkraft 103.
 Staat 26, 61.
 Stärke 46.
 Stimmung (d. Seele) 13, 30 f., 35 f.,
 38 ff., **54**, 68, **77 ff.**, 81, **88 ff.**, 131,
 137, 146, 156.
 Stoisch 32, 49, 63, 159.
 Streben 46 f., **66 ff.**, 72, 76, 89, 106;
 reales Empor– 18, 31, 42 (sittl.),
 110, 154; vernünft. 35.
 Sucht 69, 77, 79.
 Sündenfall 70, 114.
 Suspendieren 38.

 Tat, tun 132, 143, 156.
 Tierisch (Natur) 31 f., 34, 65, 69,
 76 f., 80, 82, 85 f., 102; – Sinn 59;
 – Verderbtheit 132; – Zustand 66.
 Transzendenz 21, 46 f., 84, 91, 94,
 132 f., 136, 145, 147, 154 f.
 Transzendentalien 21, 39, 123; –tales
 Prinzip 138.
 Treue 14, 24 f., 31, 38 f., 51, 63, 70,
 80.
 Trieb 18 f., **57 f.**; Grund– d. Vervoll-
 kommung 18, 22–24; – d. Selbst-
 liebe 18; humaner 23; Natur– 18 f.,
 23, 29, 40, 77; tierischer 58; ver-
 nünftiger 24; Triebfedern 119.
 Tugend 25 f., 32, 46, 49, 52, 62, 126,
 149, 153.

 Üben 29, 31, 52, 88, 104, 134, 154;
 sittl. 92.
 Übereinstimmung 29, 88, 94 f., 101 f.,
 125.
 Überlegung 33 (–vermögen), 37, 119.
 Überwindung 29, 31, 42, 44, 46, 104,
 154, 156 f.; –kräfte 20, 22, **52 f.**,
 54, 104, 112; Selbst– 52 f., 88,
 92 ff., 106, 131, 154.
 Überzeugend 20, 27, 41, 58.
 Umgreifendes 134.
 Umstände 28, 33, 41 (äußere Dinge),
 46, 59, 78, 83 f., 105.
 Unabhängig 77, 85, 117, 141.
 Unglückliches Bewußtsein 44.
 Unkunde, Unbehüllichkeit 93, 114,
 150.
 Unschuld 57, 64, 66 f., 72, 74, 132,
 149.

Unterordnung 88, 90, 96, 102 ff.
 Unterricht 89 f., 92, 94, 126 ff., 156;
 sittl. 92, 152 (rasonieren).
 Unterwerfen 27, 32.
 Unwissenheit 24 (vgl. Unkunde).
 Utilitaristisch 28 f.

Verabsolutieren 134.
 Verantwortung 98, **110 f.**, 114, 134,
 139, 144, **146 f.**, 153.
 Verbrechen 27.
 Verderben 70, 75, 79, 97, 132.
 Verdienst (moral.) 45, 111.
 Veredlung 49, 54, 59 f., 62, **66–74**,
 81 f., 84, 91, 93 f., 100, 102, 112,
 114, 154; Selbst– 71, 74, 104, 107,
 121, 130, 136 f., 147, 157.
 Verfeinerung 59, 64, 69, 73.
 Vergangenheit 44.
 Verhärtung 69, 72, 112, 150.
 Vermögenspsychologie 15.
 Vernunft 24, 36, 41, 62, 81, 91 f.,
 117, 126, 140; reine 116; prak-
 tische 116, 142.
 Verstand 19, 62, 80, 122.
 Vertrauen 90, 98, 104, 136, 156.
 Vervollkommnung 13, 18, **22–31**, 32,
 40, 49, 62, 73, **110**, 154 ff.
 Verwirklichung 25, 30, **43**, 66, 80,
 154.
 Verzweifeln 136.
 Vielseitigkeit 130 f., 144.
 Volkserziehung 48.
 Vollendung 66 f., 94.
 Vollkommenheit 22, 28, 40, 64 ff., 67,
 112, 126.
 Vorbereiten, **sich** 30, **43 f.**, 111.
 Vorbild 82, 93 f., 104.
 Vorteil 28.
 Vorwurf 26, 38.

Wachstum 105 f.
 Wagnis 144, 153.
 Wählen 38, 40, 83, 110, 112 ff.,
 131 f., 143 ff.
 Wahrheit (wahr) 14, 24, 27 ff., 31,
 37 ff., 44, 51, 54, 57, 70, 77, 84,
 89, 93, 98, 131, 138; sittl. 68; – u.
 Recht 59, 63, 73 f., 76, 84, 89, 96,
 106, 137.
 Wecken 54 (der Sehnsucht), 65, 92,
 103 f., 144.
 Weisheit 32, 42, 45, 49, 54.

Welt 45, 90, 126, 129, 131, 156;
 -orientierung 135, 143 f., 153.
 Wesen, inneres 100.
 Widerspruch 66, 78 f., 100.
 Wiederherstellung 63 ff., 104, 111.
 Wille, wollen 13, 19, 38, 43, 58 ff.,
 71, 73, 84, 98 f., 125 ff.; bewußter
 59; freier 66, 73 f., 80, 85 f., 93 ff.,
 106, 108 ff., 154; natürl. 19 f., 58;
 Nicht- 26, 59; neutraler 109; reiner
 59; ruhiger 19; sittl. 21, 126; tieri-
 scher 19, 58; vernünftiger 19.
 Willkür 132.
 Wirklichkeit 134.
 Wissen 24, 31, 70, 72, 82, 93, 132,
 134, 143.
 Wohlwollen 69, 73, 77 ff., 83 f., 88 f.,
 103, 126.

Wörtliche Lehre 53, 104, 153, 156.
 Würde 76, 85, 95, 121, 148, 155.
 Zeit 116, 132, 143.
 Ziel (der Erziehung und Gesetzge-
 bung) 31, 102, 121 f., 125 f., 142,
 147 ff.
 Zirkel 40.
 Zögling 82, 89, 93 f., 105 ff., 133,
 141 f., 146, 149, 153 f., 156 f.
 Zucht 126, 128, 130 f., 135, 151.
 Zufall 24, 27, 30, 32 ff., 36, 38, 41,
 46, 83, 86 f., 101, 105.
 Zukunft 44.
 Zurechnung 45, 83, 110 f.
 Zustände 57, 65, 69 ff., 74 ff., 112,
 154; posit. 100.
 Zwang 34, 52 f., 83 f., 119, 156 f.
 Zweideutigkeit 97 f., 133.

Curriculum vitae

Als Sohn des Landwirtes Ulrich Bühler und der Verena, geb. Mock, wurde ich, Ulrich Bühler, am 23. Dezember 1916 in Krinau im Kanton St. Gallen geboren. In St. Peterzell und in Herisau besuchte ich die Primar- und Realschule und von 1932 bis 1936 das St. Gallische Lehrerseminar in Rorschach.

Bis 1947 amtete ich als Primarlehrer in Wolfhalden und in Herisau, unterrichtete hier aber auch an der Hauswirtschaftlichen Fortbildungsschule und an der Gewerbeschule. Während meiner weiteren Tätigkeit in Basel, zuerst als Erzieher im Bürgerlichen Waisenhaus und seit 1950 als Lehrer an der Knabenprimarschule, studierte ich an der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Pädagogik, Psychologie, Philosophie und Deutsche Philologie.

Ich hörte Vorlesungen oder besuchte Übungen bei den Herren Professoren DDr. Wilhelm Altwegg, Heinrich Barth, Alfred Bertholet, Alfred Bühler, Paul Häberlin, Heini Hediger, Karl Jaspers, Karl Jost, Hans Kunz, Heinrich Meng, Walter Muschg, Ernst Probst, Friedrich Ranke, Hermann Schmalenbach, Wolfgang Stämmeler, Arthur Stein, Heinrich Wagner und Leo Weber und bei den Herren Privatdozenten DDr. Hermann Gauß und Carl Haffter. Allen meinen Lehrern danke ich für das mir übermittelte Wissen.

Meine Dissertation habe ich auf Anregung von Herrn Prof. Dr. Heinrich Barth und unter Leitung von Herrn Prof. Dr. Leo Weber geschrieben; beiden fühle ich mich in besonders hohem Maße zu Dank verpflichtet.

